

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**HRA VE VĚKOVĚ HETEROGENNÍCH TŘÍDÁCH –  
KOMPARACE BĚŽNÉ A WALDORFSKÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY**

PLAYING IN HETEROGENEOUS CLASSES – COMPARATIVE  
STUDY ON KINDERGARTENS OF COMMON VERSUS WALDORF  
TYPE

**Bc. Pavlína Nováková**

Vedoucí diplomové práce:	PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Forma studia:	kombinovaná

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Hra ve věkově heterogenních třídách – komparace běžné a waldorfské mateřské školy vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

.....

podpis

**Poděkování:**

Mé poděkování patří PaedDr. Soně Koťátkové, Ph.D. za její milý a obětavý přístup, za cenné rady a připomínky při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce a učitelkám mateřských škol, které mi umožnily realizaci výzkumu.

## ANOTACE

Tématem diplomové práce je „Hra ve věkově heterogenních třídách - komparace běžné a waldorfské mateřské školy“. Teoretická část je zaměřena na vymezení potřeby hry v předškolním věku, vývoj hry, potřeby hrového partnera a úlohu hračky. Dále se věnuje hře v RVP PV, začlenění her v režimu dne v MŠ a přínosu hry pro dítě i učitelku. Postihuje specifika věkově heterogenní skupiny dětí obecně a ve vztahu ke hře. Také je zaměřena na specifika waldorfské mateřské školy. V závěru této části je přiblížen ŠVP sledovaných mateřských škol.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na pozorování dětí při volné hře ve vybraných MŠ, které se týkají času denně věnovaného volným hrám, způsobu, jak na volné hry reagují učitelky, a převažující typy her. Sleduje, jaké hračky pro heterogenní třídu učitelky doporučují, jaké hračky si děti nejčastěji volí a jak se začleňují děti mladší do her starších dětí a opačně. Dále budou ve zvolených MŠ pomocí anonymních dotazníků od rodičů zjišťovány tyto skutečnosti – jaké hračky preferují v domácím prostředí, jaké hračky dětem nejčastěji kupují, zda ty mají genderový charakter a z jakého důvodu si rodiče volí vybrané MŠ.

Pro dosažení cílů jsem použila metodu pozorování, anonymní dotazník pro rodiče a pro učitelky MŠ, analýzu hraček a pomůcek v daných MŠ.

**Klíčová slova:** věkově heterogenní skupina dětí, waldorfská pedagogika, volná hra, hračka, potřeba herního partnera

## **ABSTRACT**

The topic of this work is “Playing in Heterogeneous Classes – Comparative Study on Kindergartens of Common versus Waldorf Type“. The theoretical part deals with the definition of the pre-school aged children’s need of playing, the development of playing, the need of a playing partner and the function of toys. Then it focuses on playing in the General Educational Plan for Pre-School Education, playing integration into the daily routine of a kindergarten and benefit of playing for a child and a teacher. It describes the specific features of a heterogeneous group of children and their relationship to playing. It also discusses the characteristics of a Waldorf kindergarten. In the end of the part the School Educational Plan of the studied schools is shown.

The practical part of this work is based on monitoring children during their free playing time in the chosen kindergartens. The time daily devoted to free playing, the ways the teachers react to free playing and which types of playing are most common were the objectives of the research. The work then names toys recommended for a heterogeneous class by the teachers, toys chosen by children, how younger children are integrated into the older children’s playing and vice versa. Then, by using a questionnaire, following data will be obtained from parents whose children attend the chosen kindergartens – which toys they prefer at home, which ones they buy to their children, whether the toys have gender vertones and why they chose the kindergarten.

To accomplish my objectives, I used the method of monitoring, anonymous questionnaire for the parents and the kindergarten teachers, toys and tools analysis in the kindergartens.

**Keywords:** heterogeneous age group of children, Waldorf education, free playing, toys, need of a playing partner

## **OBSAH**

ÚVOD .....	- 8 -
I TEORETICKÁ ČÁST .....	- 9 -
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA POJETÍ HRY .....	- 9 -
1.1 Dělení her.....	- 11 -
2 VÝVOJ POTŘEBY HRY VRSTEVNÍKŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	- 14 -
2.1 Odlišné hry chlapců a dívek .....	- 15 -
3 HRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	- 16 -
3.1 Znaký hry .....	- 16 -
3.2 Hra ve vývoji dítěte .....	- 18 -
3.2.1 Hra batolat.....	- 19 -
3.2.2 Hra předškolního dítěte .....	- 20 -
3.3 Vytváření podmínek pro hru .....	- 21 -
3.3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	- 22 -
3.3.2 Volná hra.....	- 23 -
3.3.3 Potřeba hrového partnera .....	- 24 -
3.4 Role učitelky při volné hře .....	- 24 -
4 USKUPENÍ DĚTÍ DO TŘÍDY V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	- 27 -
4.1 Homogenní skupiny.....	- 27 -
4.1.1 Hra v homogenní skupině .....	- 28 -
4.2 Heterogenní skupina.....	- 29 -
4.2.1 Hra v heterogenní skupině.....	- 30 -
4.3 Přístup alternativních programů k uskupení dětí do tříd .....	- 30 -
5 HRAČKY PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	- 33 -
5.1 Požadavky na hračku.....	- 33 -
5.1.1 Pedagogické hledisko .....	- 35 -
5.1.2 Zdravotně-hygienické hledisko.....	- 35 -
5.1.3 Výtvarně-estetické hledisko .....	- 36 -
5.2 Druhy hraček .....	- 36 -

5.3 Rizika při výběru hraček.....	- 38 -
6 ALTERNATIVNÍ PROGRAMY PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	- 40 -
6.1 Waldorfská mateřská škola.....	- 43 -
6.1.1 Doba a místo vzniku.....	- 43 -
6.1.2 Hlavní myšlenky .....	- 44 -
6.1.3 Obsah práce .....	- 44 -
7 PŘIBLÍŽENÍ ŠVP SLEDOVANÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	- 48 -
7.1 Waldorfská třída 1, MŠ Sokolovská .....	- 48 -
7.2 Waldorfská třída 2, MŠ Severní sídliště .....	- 50 -
7.3 Třída běžné MŠ 3, Sokolovská .....	- 50 -
7.4 Třída běžné MŠ 4, Severní sídliště.....	- 51 -
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	- 52 -
8 CÍLE.....	- 52 -
9 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	- 53 -
10 METODY.....	- 54 -
11 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	- 55 -
11.1 Charakteristika cílové skupiny dětí .....	- 55 -
11.2 Vybavení MŠ hračkami .....	- 57 -
11.3 Srovnání hry v běžné a waldorfské MŠ.....	- 65 -
11.4 Analýza dotazníků pro učitelky .....	- 72 -
11.5 Dotazníky pro rodiče.....	- 79 -
12 SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	- 91 -
13 DISKUZE.....	- 96 -
ZÁVĚR.....	- 98 -
LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE .....	- 100 -
PŘÍLOHY	

## ÚVOD

Tématem mé diplomové práce je „Hra ve věkově heterogenních třídách – komparace běžné a waldorfské mateřské školy.“ Vybrala jsem si toto téma, protože již na střední škole jsem se více zajímala o pedagogiku Rudolfa Steinera a zajímá mě volná hra dětí.

Myslím si, že v dnešní uspěchané a moderní době většina lidí nedokáže docenit význam hry pro dítě. Často ji mnozí lidé vnímají jako zbytkový čas. Přitom volná hra je pro dítě v předškolním věku jednou z nejdůležitějších činností. Je důležitá pro rozvoj dítěte, ale je také přínosná pro práci pedagoga. Zajímá mě, zda se bude hra v běžné a waldorfské mateřské škole lišit.

Mým cílem bude zaměřit se na hry dětí ve vybraných běžných veřejných a waldorfských mateřských školách. Dále zjistit, jak jsou tyto mateřské školy vybavené hračkami a s čím si převážně hrají mladší a starší děti. V neposlední řadě se u těchto vybraných mateřských škol zaměřím na úlohu učitelek ve volných hrách dětí. Budu se zajímat také o to, proč si rodiče volí dané mateřské školy a zda mateřská škola nějakým způsobem ovlivňuje výběr hraček v rodině.

Teoretická část se na počátku orientuje v teoretických východiscích hry a následující kapitoly jsou zaměřeny na hru v mateřské škole a vytváření podmínek pro hru dětí. Následuje zpracování základních hledisek pro vhodné hračky předškolních dětí, které jsou součástí každé mateřské školy a s nimiž si děti hrají každý den. V předposlední kapitole jsou stručně shrnuty alternativní programy pro mateřské školy a v závěru teoretické části jsou přiblíženy školní vzdělávací programy sledovaných mateřských škol.

Empirická část se zabývá zjišťováním, jak výrazně se odlišuje hra a hračka v těchto dvou odlišných programech, jaké je zde vybavení hračkami a jakou roli zastává učitelka ve volných hrách. V neposlední řadě bude sledováno, z jakého důvodu si rodiče zvolili dané mateřské školy a zda ovlivňuje mateřská škola výběr hraček v domácím prostředí.



# **I TEORETICKÁ ČÁST**

## **1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA POJETÍ HRY**

„Proč si děti hrají?... , co je vlastně hra, jaká je její podstata a v čem tkví její význam pro život člověka. Snaha odhalit kulturní význam hry a možnosti jejího uplatnění ve výchově vedla k četným pozorováním dětí, zvířecích mláďat i dospělých, srovnávání her v různých dobách a různých kulturách, studiu archeologických vykopávek, archivních dokumentů, obrazů i textů“ (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 376).

Jako první, kdo si praktickou hodnotu hry uvědomil, bývá uváděn Platón. Ten ve svých „zákonech“ uvádí praktické rady, jak u malých dětí hru povzbuzovat. Až na některé pedagogické reformátory (Komenský, Rousseau, Pestalozzi a Fröbel) se teoretické úvahy o hře a její podstatě objevují až v 19. století, které obrátilo pozornost k dítěti v mnoha směrech (Millarová, 1978).

V druhé polovině 19. století se začaly množit výchovně-vzdělávací instituce pro předškolní děti, existovaly opatrovny a vznikaly mateřské školy. Zájem o dětskou hru postupně stoupal i u pedagogů. Např. B. Fröbel (1782–1852) se zaměřil na zkvalitnění dětské hry. Svými didaktickými pomůckami ji usměrňoval ve prospěch učení se určitým dovednostem a pochopení vztahových souvislostí. Pedagog J. V. Svoboda (1800–1844) také ve své opatrovně Na Hrádku využíval her v metodicky promyšlených a cílených činnostech, které se zaměřovaly na rozvoj a vzdělávání dětí (Koťátková, 2005).

Švýcarský filozof Karel Groos rozvinul teorii označovanou jako nacvičování dovedností. Tato teorie se odvíjí od analýzy hry mláďat a dětí. Dochází k závěrům, že hra je obecný impuls k procvičování instinktů důležitý pro současný i budoucí život každého jedince a je úzce spojený s napodobováním. Na základě této teorie se obrátil zájem široké veřejnosti k hračkám a pomůckám, které mohou rozvíjet různé oblasti dětských dovedností (Svobodová, 2010).

Anglický filozof Herbert Spencer v polovině 19. století vycházel z názoru, že děti si hrají proto, aby se zbavily přebytečné energie. Podle něho má aktivita spojená s hrou úzkou souvislost s únavou centrální nervové soustavy, funguje jako ventil zátěžového soustředění (Millarová, 1978).

Na přelomu 19. a 20. století americký psycholog Stanley Hall, ovlivněný Darwinovou teorií, vypracoval svoji rekapitulační teorii. Podstatou této teorie je, že hra

se vyvíjí od těch nejjednodušších až po stále složitější, rekapituluje tak vývoj lidstva (Koťátková, 2005).

V 1. polovině 20. století vysledoval Sigmund Freud ve hře možnost, jak proniknout do hlubinných stránek osobnosti, poznat její přání a zaměření. Využil hru také jako metodu při léčení duševních onemocnění. Vycházel z předpokladu, že lidské chování je určováno tím, kolik radosti nebo bolesti přináší. Příjemné zkušenosti člověk opakovaně vyhledává. Naopak nepříjemným zkušenostem se snaží vyhnout. Ve hře se lidské chování nemusí podřizovat žádným vnějším danostem, ale je zcela motivováno přáním jedince. Dítě podle něho odlišuje realitu od hry, ale zároveň si z toho, co převezme z reálného světa jen částečně, vytváří svůj vlastní svět. Dítě ve své fantazii může rozhodovat tak, jak mu v reálném životě není dovoleno, uspokojit své touhy i odsunout nepříjemné pocity a konflikty. Dnes z celé teorie přetrvává především názor, že podnětem ke hře je u dítěte snaha vyrovnat se s nějakou událostí (Opravilová, 2004).

Sovětský psycholog Rubinštejn v 50. a 60. letech se „zajímal o dětskou hru jako o odraz skutečnosti, kterou dítě nereflektuje pouze jako realitu, ale snaží se ji přetvářet“. Dítě si „vybírání motivy, které jsou pro něho z nějakého důvodu významné“ (Koťátková, 2005, s. 13).

Hall a Skinner, američtí odborníci, se zabývali teorií učení. Ve stejné době sledovali situace, ve kterých se objevuje učení jako motivace. Dle nich byla hra sledována jako určitý projev chování, který je stimulován zvenčí, ale má i svůj vnitřní potenciál. Ten může být posilován nebo tlumen, podle podmínek, ve kterých se dítě nachází. Je vyslovován i názor že „optimální úroveň stimulace záleží na množství aktuálně působících podnětů, ale i na schopnosti organismu se s nimi vyrovnat, utřídit je nebo je nějakým způsobem zpracovat“ (In Koťátková, 2005, s. 13)

J. Huizinga vnímá hru jako svobodné jednání, které se koná v jasně vymezeném čase a prostoru podle svobodně přijatých a bezpodmínečně dodržovaných pravidel, má svůj cíl samo v sobě, nese pocit radosti napětí a zároveň vědomí odlišností od všedního života (In Svobodová, 2010, s. 98).

Další významnou teorii vyslovil švýcarský psycholog J. Piaget v 70. letech 20. století. Ten spojuje hru dítěte s jeho intelektuálním vývojem a vysvětluje ji procesy asimilace a akomodace. Asimilace je proces, kterým jedinec přizpůsobuje a mění zvnějšku přijímané informace, akomodace oproti tomu znamená, že se naopak sám

vnějšímu světu přizpůsobuje. Pokud převládá proces akomodace, dochází k nápodobě. Pokud převládne proces asimilace, znamená to včleňování nového zážitku mezi dřívější. Dítě ho mění podle své potřeby. Tím dochází ke hře. Dle určitého charakteru her, rozlišuje základní období intelektuálního vývoje: senzomotorické (0–18 měsíců), symbolické (2–7 let) a období konkrétních logických operací (7–11 let) (Opravilová, 2004).

V 2. polovině 20. století Millarová (1978, s. 27) ve své nejznámější publikaci *Psychologie hry* říká: „Dítě sice odlišuje realitu od hry, ovšem pomocí objektů a situací převzatých z reálného světa si vytváří svůj vlastní svět, v němž se může zcela libovolně znovu prožívat příjemné zážitky nebo spojovat a měnit události způsobem, který mu přináší největší potěšení“.

Filozof E. Fink (1993) v 90. letech 20. století nespojuje hru jen s dětstvím, vidí účel hry v sobě samé. Hru dítěte považuje za otevřenou činnost, v níž dítě projevuje libost a nezodpovědnost současně.

Jednotlivé myšlenky v uvedených teoriích společně naznačují obraz dětské hry jako nositelky životního rozvojového principu (Kořátková, 2005).

## **1.1 Dělení her**

Hra dítěte je velmi bohatá a různorodá. Může probíhat za různých organizačních podmínek, v různém prostředí, může se jí účastnit různý počet hráčů různého věku a může být volná, nebo řízená. Různá třídění her pomáhají k lepšímu porozumění (Mišurcová, Fišer, Fixl 1988).

Příhoda (1963) dělí hravé zaměstnání na hry nepodmíněně reflexní, senzomotorické, intelektuální a kolektivní.

Z prvních uvádí hry experimentační (cloumání předmětem, kousání), lokomoční (skákání, přeskakování), lovecké (honičky, číhání), agresivní a obranné (škádlení, bojové zápasení), sexuální (upejpání, dvoření) a sběratelské (sbírání známek).

U druhé skupiny her autor vyčleňuje hry dotykové a haptivní (uchopování předmětů, lechtání, olizování), motorické (házení, vrhání, manipulace s předměty, hry atletické), sluchové (výskání, bubnování) a hry zrakové (hra s krasohledem, prohlížení obrázků).

Intelektuální hry jsou rozděleny na hry funkční (přelévání vody, přesypávání písku), námětové (na listonoše, na psa, na lékaře), napodobivé (mytí nádobí, nasazování brýlí, holení), fantastické (ošetřování loutek, hovor s vymyšlenou osobou), konstruktivní (stavění, vystřihování, zatloukání hřebíků), hlavolamné a skládací (skládání obrazců z rozhozených kostek, otvírání kouzelných skříněk) a hry kombinační (dáma, rébusy, křížovky).

Mezi kolektivní hry autor zařazuje hry soutěživé (míčové, akrobatické, lehkootletické), pospolité (hry na spolek, hry dramatické, turnaje a manévry), rodinné (hra na rodiče, na domov, mateřské hry s panenkou), a stolní (domino, ping-pong).

Toto dělení z hlediska psychologického dodržují i Mišurcová, Fišer, Fixl (1988) ve své knize *Hra a hračka v životě dítěte*. Tito autoři dále přidávají dělení her z hlediska pedagogického na hry tvořivé (volné spontánní, kde si dítě volí námět i průběh hry), a na hry s pravidly. Hry tvořivé obsahují hry předmětové (dítě manipuluje s předměty), úlohové – námětové (dítě na sebe bere známou sociální roli dospělého, hraje si na někoho), dramatizační – snové (dítě ve své představě vytváří děje a prožitky) a hry konstruktivní (dítě záměrně manipuluje s předměty a pomůckami). Hry s pravidly se dále dělí na hry pohybové (na honěnou, hry se zpěvem) a didaktické (s pedagogickým záměrem).

Opravilová (2004) uvádí dělení podle schopností (smyslové, pohybové, intelektuální a speciální), podle typů činnosti (napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní), podle místa (exteriérové, interiérové), podle počtu hráčů (individuální, párové, skupinové), podle věku (hra kojenců, batolat, předškoláků) a podle pohlaví (dívčí a chlapecké). Donedávna se u nás uplatňovalo dělení her na dvě základní skupiny – volné či tvořivé hry a hry s pravidly. Toto dělení se v praxi uplatňovalo tak, že jen určitá část herních činností v průběhu dne byla zcela ponechána na iniciativě dětí, jejich větší část byla nekompromisně organizována a řízena učitelkou.

Další zajímavou typologii dělení her uvedl R. Caillois (In Borecký, 1982). Pomocí této typologie zjišťoval odchylky chování ve hře a jejich příčiny. Chování při hře rozdělil do čtyř základních skupin podle motivace, která člověka podněcuje k tomu, aby si hrál.

**1. Hry agonální** vycházejí ze zápasu a soupeření (soutěže a závody, v nichž je cílem dosáhnout vítězství na základě obratnosti a síly). Herním prostředkem může být

například míč. U dětí, které v těchto hrách často používají násilí a agresivitu ve snaze získat vítězství za každou cenu, může jít o psychickou poruchu.

**2. Hry aleatorické** jsou založeny na náhodě a nemůžeme je přímo ovlivnit. Patří sem například kostky, karty, dětská rozpočítadla, různé sázky. Psychopatologické chování se vyznačuje magickými rituály, zařikáváním nebo odevzdaností osudu.

**3. Hry mimetické** vycházejí z principu napodobování, předstírání a hry, která se pohybuje mezi zdáním a skutečností. Patří sem dětské napodobivé hry s hračkami, loutkami a panenkami, hraní rozmanitých rolí a převlékání do kostýmů. Děti, které mají narušenou psychiku, odmítají rozlišovat skutečnost a zdání, jsou přesvědčeni o reálné existenci fiktivního herního partnera. Jejich osobní identita může být rozdvojena.

**4. Hry vertigonální** jsou založeny na fyzickém prožitku vychýlení z rovnováhy a závratí. Patří sem například houpání, skoky a bezpečné pády, jízda na kolotoči. Poruchu chování může signalizovat časté vyhledávání rizikových situací a potřeba dosáhnout silného pocitu po vychýlení z rovnováhy.

Aby tato typologie mohla být využita v pedagogické praxi, bylo by třeba ji ještě dále prozkoumat a ověřit. Eva Opravilová (2004, s. 13) říká: „Pro odborníky může být inspirativní a přínosná. Například by mohla upozornit učitelku, aby zvýšila pozornost, jakmile se u dítěte vyskytnou některé závažnější odchylky v herním chování, určité typy konfliktů a vyhledávání rizikových situací.“

## **2 VÝVOJ POTŘEBY HRY VRSTEVNÍKŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

„Děti si hrají nejprve samy (samostatná hra), potom vedle ostatních (paralelní hra) a nakonec s nimi (sdružující kooperativní hra)“ (Millarová, 1978, s. 218).

Okolo druhého roku začíná většina dětí navazovat kontakty se svými vrstevníky (Langmeier, Krejčířová, 2005). Rády si hrají na hřištích, kde se objevuje více dětí pohromadě. V tomto období si děti hrají nejčastěji samostatně. Pokud se vedle nich objeví nějaké dítě, pozorují jeho hru. Učí se tak vlastně odhadovat druhého, jeho reakce. Napodobují jeho chování a způsob hry (Kořátková, 2005).

Podle Millarové (1978) převažuje u dětí ve věku dvou až tří let hra paralelní. V tomto období si děti hrají vedle sebe, ale ještě spolu nedokážou spolupracovat. Pokud spolu komunikují, jedná se většinou o výměnu nebo o zapůjčení hračky. Také můžeme pozorovat časté přerušení vlastní hry a pozorování hry druhého dítěte. Vystávají zde konflikty, které se týkají touhy hrát si se stejnou hračkou. Význam této hry spočívá především ve vzájemném napodobování, v motivaci k experimentování. Tento způsob hry je velmi podnětným a inspirativním (In Kořátková, 2005).

Před 4. rokem se objevuje sdružující hra, když se více dětí domluví na jednom námětu zajímavém pro všechny. Vlastní realizace má individuální charakter. Děti vyjadřují spokojenost s tím, že si hrají „na něco“, co společně prožily. Více dětí může zaujímat stejnou roli. V průběhu hry se nedomlouvají ani nespolupracují, každé si hraje svojí vlastní hru, ale vědí o sobě a občas spolu komunikují (Millarová, 1978).

Po 5. roce se začíná uplatňovat hra kooperativní, která umožňuje uplatňovat vzájemné vztahy a orientovat se v nich. Tato hra se začíná uplatňovat tehdy, pokud je dětská schopnost komunikovat a porozumět druhému na dobré úrovni. Kooperativní hra vyžaduje, aby se děti spolu domlouvaly na pravidlech, spolupracovaly a řešily různé situace. Nezaručuje však existenci ideálních vztahů. Jsou v ní konflikty, snaha různě se prosadit a probíhají hlasité výměny názorů. Na základě společného zájmu jsou děti schopny vést dialog, který v jiných situacích nejsou schopny uskutečňovat. Spoluhráč nabývá na důležitosti. V tomto období se objevuje snaha s někým soupeřit. Dítě je emotivně osloveno dovednostmi druhého dítěte a touží se mu vyrovnat, proměnit situaci ve svůj prospěch, upoutat na sebe pozornost a zlepšit svoje postavení ve skupině. Potřeba vyniknout a zaujímat významnější roli bude dítě dále provázet (Kořátková,

2005). Kooperace se ve volných hrách objevuje častěji u dětí, které mají zkušenosti ze soužití se sourozenci a vrstevníky.

## **2.1 Odlišné hry chlapců a dívek**

Když pozorujeme hru chlapců a dívek předškolního věku, vidíme, že se jejich způsob hry a chování ve hře odlišuje. Podle Vágnerové (2000) dochází v předškolním období k identifikaci s mužskou a ženskou rolí, která se odráží i ve volné hře.

„Největší pokrok v osvojování rolí v této době vidíme v diferenciaci role mužské a ženské. I v tomto případě lze dokázat, že se chlapci a dívky ve svém chování liší už dříve, pravděpodobně jednak na základě vrozených vloh, jednak vzhledem k odlišnému očekávání dospělých (a tedy k rozdílnému posilování způsobů chování, které jsou v naší společnosti pokládány za chlapecké a dívčí)“ (Langmeier, Krejčířová, 2005, s. 99).

Podle Fontany (1997) se začíná dětská hra odlišovat podle pohlaví již ve dvou letech. V této době již děti začínají dávat přednost spoluhráčům stejného pohlaví.

Chlapci mají častěji potřebu řídit, rozhodovat a uplatnit svůj názor ve větší skupině svých vrstevníků. Častěji se zajímají o nápady druhých, rádi také plánují a organizují. „V jejich hrách dominuje uplatnění fyzických a konstruktivních schopností a dovedností“ (Koťátková, 2005, s. 41). Hra chlapců bývá rušnější (běhají, porážejí se) a převažují konstruktivní hry. Hra dívek je naopak klidnější, různorodá a obsahuje vzájemnou péči. Převažují hry napodobivé a kreslení (Langmeier, Krejčířová, 2005). Dívky mají potřebu užších vztahů s jednou kamarádkou. „Volí si převážně hry, které mapují vztahy, jež je obklopují. Dominuje prezentace komunikativních schopností a dovedností“ (Koťátková, 2005, s. 41).

Výzkumy Steinberga a Belskyho z roku 1991 ukázaly, že v průměru se chlapci ve hře chovají agresivněji, jsou fyzicky aktivnější a jejich hra bývá hrubší. Pokoušejí se častěji nad svými vrstevníky dominovat a častěji mají sklon reagovat fyzickou silou. Také bývají zvědavější a více zkoumají své okolí. Dívky se ve výzkumech projevovaly naopak jako bázlivé a lépe se dokázaly kontrolovat. Více než chlapci respektovaly sociální normy (In Vágnerová, 2000).

### 3 HRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V. Rezková definuje hru takto: „Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování“ (In Mertin, Gillnerová, 2003, s. 53).

Mertin a Gillnerová (2003) přisuzují hře velký význam a také patřičnou důležitost. Hra je pro dítě předškolního věku nezastupitelná a měla by být hlavní náplní času, který dítě v mateřské škole stráví. Dítě se pomocí hry učí respektovat druhé, učí se nést odpovědnost za své činy a jednání, střídat se, rozdělit si úkoly, odpočinout si a načerpat nové síly. To vše si může vyzkoušet v mateřské škole prostřednictvím volných i řízených činností

Plánování řízených činností v režimu dne by mělo být v rovnováze s dobou otevřenou pro spontaneitu a hru dětí. Z vlastní zkušenosti vím, že pokud je spontánní volná hra bohatě rozvinutá a tvořivá, je dobré nechat děti dohrát a ostatní řízené činnosti posunout.

Hra také velmi souvisí s prostředím, ve kterém dítě žije. Prostředí je vlastně zdrojem podnětů a dítě nalézá způsob, jak herní námět zpracovat (Průcha, Kořátková, 2013).

Mateřská škola přináší dětem, které přicházejí z rodinného prostředí, nové podněty svým uspořádáním a vybavením, osobností učitelek a různorodým obsahem pedagogické práce. Úroveň dětské hry v mateřské škole ovlivňuje složení a dynamika dětské skupiny. Vybavení pomůckami a hračkami bývá jiné než v rodinách. Často zde můžeme nacházet více didaktických hraček, které v rodině mohou třeba chybět nebo je mají děti jen v omezeném množství.

#### 3.1 Znaky hry

Základní znaky, které dělají hru hrou, uvedl již v 17. století J. A. Komenský. Za součást každé hry považoval pohyb, vlastní rozhodnutí, družnost, závodění, řád, lehkost provozování hry a duševní uvolnění (In Suchánková, 2014, s. 10).

Borecký uvádí ve své knize *Světy hraček* (1982), že každá hra je provázena určitými znaky, které určují její strukturu. Vymezení těchto znaků je důležité pro



porozumění hře dětí, ale i pro odlišení projevů, které hru pouze připomínají. Ve své knize vymezuje hlavní rysy takto:

- „Hraní je vždy smysluplné, každá hra něco znamená a náleží jí moment, který jí dává smysl.“
- Hra je samoučelná a má svůj cíl a smysl sama v sobě. Dítě při hře prožívá pocity radosti a uspokojení, ale také pocity nejistoty.
- Dalším rysem je hrové zdvojování, které je skutečné a zároveň fiktivní. Loutka například může zastupovat různé role, ale zároveň je stále loutkou. Dítě se může vždy vrátit zpět do reality.
- Ke každé hře patří i její nástroj, a tou je hračka. Hračkou se může stát jakýkoli předmět, kterého je jako hračky použito.
- Také je důležitý čas hry. Ten umožňuje prožívat ve hře vnitřní nekonečnost.
- Předposledním rysem je prostor hry, který je vymezen a ohraničen. Dítě ale tyto hranice nevnímá jako omezení, ale jako možnost k plnému otevření.
- Jako poslední Borecký uvádí, že k rysům hry patří i pravidla pro hru, která umožňují její průběh.

Podle Svobodové (2010) dělají hru hrou následující znaky, které ji odlišují od činností, jako je práce a učení.

- Hra je svobodná – dítě do ní proto nikdy nenutíme, ale snažíme se vytvořit mu k ní příležitost. Pokud ho budeme nutit, nebude ho hra bavit.
- Hra je neproduktivní – dítěti nepřináší žádné hodnoty a ani žádný majetek. Hra mu dává prožitky a vzpomínky, které jsou velice cenné pro jeho další život. Z pohledu učitelky má hra vzdělávací potenciál, který můžeme využít.
- Hra má svůj čas i prostor – podle Svobodové (2010, s. 99) je hra vydělena z běžného života, ale může ho zobrazovat a zrcadlit. Učitelka může dítěti pomoci vytvořit prostor například tím, že mu dodá pomůcky a hračky pro jeho hru.
- Hra je nejistá – nikdy nemůžeme říci, jak se hra bude vyvíjet, kdy skončí a jaký bude její průběh.
- Hra je také podřízena pravidlům – pravidla si určují sami aktéři hry, domlouvají se na jejich přijetí, sami je dodržují a také je sami mohou kdykoli změnit. Pokud si

děti určí pravidla samy, učitelka by do nich neměla zasahovat. Pouze jim je může pomoci upravit či pozměnit.

Koťátková (2005) vymezuje znaky her, které se ve hře projevují takto:

- Spontánnost se projevuje v přirozeném aktivním chování, v bezprostředním jednání a různé improvizaci. Dítě si samo určuje své cíle a záměry. Samotaké dává podněty ke hře.
- „Zaujetí hrou má podobu hlubokého soustředění.“ Dítě nevnímá své okolí a je zcela ponořené do své hry. Nechce přijmout jiné podněty, které s jeho hrou nesouvisejí. „Dokáže svou hru bránit, nechce jí opustit a vyslovuje nesouhlas s jejím ukončením nebo přerušením.“
- Radost a uspokojení dává dítě najevo výrazem na své tváři. Prožitek ze hry je často provázen samomluvou, pohyby a gesty.
- Tvořivost spočívá v novém upravování skutečností z okolního světa a jejich nové kombinování.
- Fantazie pomáhá dětem překlenout omezení jejich dětských možností, dovoluje zapojení a obohacení jejich představ a zkušeností. Objevuje se ve hře již před 3. rokem.
- Opakování je dominantním znakem hry. Dítě se rádo vrací ke hře, kterou si již vyzkoušelo a nějakým způsobem ho zaujala.
- Přijetí role znamená velký přelom ve hře dítěte. Dítě si podle svého zájmu vybírá a přetváří situace a na základě své zkušenosti si volí roli.

Tyto základní znaky by si měla učitelka uvědomovat a ve hře dětí je sledovat. Je nutno si uvědomit, že každá činnost nemusí být pro dítě hrou.

### **3.2 Hra ve vývoji dítěte**

Hra má v jednotlivých etapách vývoje dítěte specifické rysy a význam. Rozdíly v hrách nacházíme i u stejně starých dětí. Hra se vyvíjí v závislosti na tom, jak dítě prospívá a jak je vychováváno. Každé dítě je jedinečné a tuto jedinečnost ve své hře projevuje a rozvíjí (Suchánková, 2014). Je důležité vytvořit pro hru vhodné podmínky a poskytnout dítěti vhodné materiály.

Pro každé věkové období jsou typické různé hry. Lze také pozorovat, jak se hra postupně s přibývajícím věkem mění.

V odborné literatuře existuje mnoho definic hry. Tento pojem není dosud jednoznačně vymezen. Pod pojmem dětská hra lze chápat činnost, která je uznávána za hlavní a za nejvýznamnější v raném dětství. Opravilová (s. 7, 2004) uvádí „že hra je jazyk dětství, dorozumívací prostředek, který dítě používá k učení a duševnímu růstu. Je to spontánní, improvizovaná činnost, určená mírou vlastní zkušenosti, v jejímž rámci dítě objevuje svět a různé souvislosti v něm“.

### **3.2.1 Hra batolat**

Hra se u dítěte projevuje již brzy po narození. Velký význam ve hře takto malého dítěte mají zejména rodiče. Ti pomáhají dítěti se seznámit se s okolním světem. „Při společné hře dětí a rodičů dochází k jejímu důležitému oboustrannému prožívání, k rozvoji citových rodinných vztahů a tím i k rozvoji celého citového a sociálního života dítěte“ (Suchánková, 2014, s. 44). Hluběji se nebudu zabývat hrou v kojeneckém období dítěte, protože to není součástí mé diplomové práce.

V období her dětí v batolecím období je často velmi obtížné rozeznávat, kdy se jedná o hru a kdy o jakési nahodilé pátrání a objevování (Koťátková, 2005).

Dítě od raného dětství projevuje v bdělém stavu mnohostrannou aktivitu tzv. experimentací. Postupně dochází k přechodu od nahodilých pohybů k pohybům diferencovaným a koordinovaným. Tyto pohyby umožňují kontrolu a řízení vlastního chování. Dítě postupně uchopuje předměty a hází jimi. V dalším vývoji se stává experimentace složitější. Ve hře se objevuje fantazie a tvořivost. Hravé činnosti jsou u tohoto období velmi pestré a rozmanité.

Ve 2. roce života je dítě schopno sestavovat jednoduché tvary, skládat a rozebírat různé prvky. Lze pozorovat hry motorické (chůze, poskakování, házení, atd.). Manipulační hry jsou spjaté s rozvojem jemné motoriky – například zavírání a otevírání krabic, vkládání předmětů do různých otvorů a hry s jednoduchými stavebnicemi. Rozvíjí se také námětové hry, ve kterých dítě napodobuje někoho ze svého okolí. V těchto hrách je dítě schopno kolem 3. roku reprodukovat činnosti, které odpozorovalo, dokáže také předmětům připisovat náhradní význam a dokáže používat určitou symboliku (Koťátková, 2005).

V tomto období si dítě hraje převážně samo. Tento individualismus není dobré omezovat nebo se ho snažit překlenout. Dítěti hra přináší možnost vyzkoušet si své možnosti, zájmy a dovednosti.

V konstruktivních hrách pojmenovává po dokončení své výtvary, někdy vysloví svůj záměr svého konstruktivního pokusu již před zahájením činnosti, ale často ho v průběhu své činnosti mění. Toto období je charakteristické nejintenzivnějším vývojem řeči. Při hře si dítě osvojuje a zlepšuje intonaci, výslovnost a rytmus řeči pomocí říkadel, písní a různých slovních hříček. Je důležitý správný mluvní vzor dospělé osoby (Mišurcová, Fišer, Fixl 1988).

### **3.2.2 Hra předškolního dítěte**

Předškolní období bývá shodně označováno mnoha odborníky jako věk hry. Hra je po obsahové stránce bohatší, organizačně složitější a dítě se dokáže na hru velmi soustředit a je v ní plně angažováno. Hra dítě připravuje na život v kolektivu. Dítě se prostřednictvím hry přirozeně učí. V tomto období již dítě vyhledává hru skupinovou. Nejvíce se uplatňuje hra námětová (hry na kadeřnici, na obchod, na rodinu, atd.). Starší dítě si ve své hře na někoho všímá více detailů, např. při hře na maminku mu již nestačí jen panenka, ale chce mít celou výbavičku (Mišurcová, Fišer, Fixl 1988).

V sociální hře se v tomto období děje několik změn. Nejmladší děti si hrají paralelně vedle sebe. Postupně dítě přechází k souhře a ke spolupráci ve hře (Suchánková, 2014). Děti postupně sdílejí společný prostor a čas, postupně si také vytyčují jeden společný tvůrčí herní záměr (Matějček, 2013).

U čtyřletých dětí již vznikají větší skupiny. Chlapci mívají skupinky o čtyřech členech, děvčata si hrají v tomto věku ve třech. U dětí čtyřletých a pětiletých převažují hry společné. Děti přijímají určenou roli a dokážou daná pravidla dodržovat. Velkým pokrokem v osvojování rolí je diferenciací mužské a ženské role (Langmeier, Krejčířová, 2005).

Děti pětileté až šestileté mají již větší skupinky. Chlapci tvoří skupiny o počtu pěti až šesti členů, dívky opět o něco menší. U chlapců převažují hry rušnější, například běhání. Dívky preferují hry klidnější, například kreslení. Obě pohlaví mají i společné hry se stejným námětem (Langmeier, Krejčířová, 2005). Hry v tomto období již dokonaleji vyjadřují skutečnost a dochází ke spolupráci ve hře.

V pátém a šestém roce se stává hra námětová složitější. Děti jsou schopny se domlouvat a rozdělovat si role ve hře. Do hry se zapojuje více dětí a hra je obsahově bohatší.

Hra konstruktivní se také během vývoje dítěte mění a rozvíjí. Tyto hry směřují k vyhotovení nějakého konkrétního výtvoru (Koťátková, 2005). Ve 3. roce staví dítě horizontální a vertikální stavby, ale objevují se i složitější kombinace. Sděluje jej až po dokončení stavby. Překládá kostky a tvoří brány, staví řady paralelně vedle sebe, komíny mají stabilnější stavbu z více kostek. Ve 4. roce dítě vytváří ohrádky a do nich orientuje svou další hru. Zde jsou již zakomponovány brány, vjezdy a přejezdy. Děti v tomto věku dokážou sdělit svůj cíl, ale během hry jej často mění. V 5. roce svoji stavbu dítě uzavírá stěnami a vytváří různé detaily, které se mu líbí. Vytváří rozlehlé stavby a složitější konstrukce. V 6. roce se dítě hodně soustředí na výsledný výtvor. Často ho prohlíží, porovnává, zdokonaluje a opravuje. Prostor se snaží zastřešovat a rádo kombinuje z více stavebnic. Na konci předškolního období se objevuje snaha stavět podle návodů ve stavebnicích (Koťátková, 2005).

Hry didaktické jsou v tomto věku také velmi důležité. Dítě se prostřednictvím nich rozvíjí po stránce duševní a nenásilně se připravuje na školní docházku. Hodně často jsou oblíbené hry pohybové, které se mohou uskutečňovat jak v interiéru, tak v exteriéru (Mišurcová, Fišer, Fixl 1988).

### **3.3 Vytváření podmínek pro hru**

Obsah hry ovlivňuje prostředí, ve kterém dítě žije. Prostedí je zdrojem podnětů, protože na jedince vždy působí. Mateřská škola přináší jedinci nové podněty svým uspořádáním a vybavením tříd, osobností učitelky a různorodým obsahem (Průcha, Koťátková, 2014).

Dalším důležitým činitelem ve vytváření podmínek pro hru dětí je člověk (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Odborná literatura uvádí ideální prostor 1,5–2 m<sup>2</sup>/dítě. V menším prostoru by se mohlo častěji vyskytnout agresivní chování mezi dětmi. Prostor v mateřských školách by měl být členěn tak, aby dětem umožňoval pohyb na větší ploše, hry ve skupinách, možnost k individuální hře a k případné relaxaci. Důraz by měl být kladen nejen na

členěné prostředí, ale také na estetickou stránku místa. Vedle toho by měl být sledován vzhled a kvalita hraček a materiálů, které mají děti k dispozici (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Funkčnost prostorového členění pro určité typy her by měla platit i při hraní na zahradě. Zahrady by měly odpovídat potřebám dětí. E. Svobodová (2007) uvádí, že by zahradám dala větší prostor, protože pobyt venku by měl být příležitostí k volným hrám, ne chůzí po městě.

### 3.3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V RVP PV jsou vymezeny podmínky pro kvalitu vzdělávání. Materiální podmínky jsou plně vyhovující, pokud:

- *„Mateřská škola má dostatečně velké prostory (podlahová plocha i objem vzduchu atd. dle příslušného předpisu) a takové prostorové uspořádání, které vyhovuje nejrozličnějším skupinovým a individuálním činnostem dětí.“*
- *„Dětský nábytek, tělocvičné nářadí, zdravotně hygienické zařízení i vybavení pro odpočinek dětí jsou přizpůsobeny požadavkům, odpovídají počtu dětí, jsou zdravotně nezávadné, bezpečné a jsou estetického vzhledu.“*
- *„Vybavení hračkami, pomůckami, náčiním a materiály odpovídá počtu dětí i jejich věku, je průběžně obnovováno a doplňováno a pedagogy plně využíváno.“*
- *„Hračky, pomůcky, náčiní a další doplňky nebo aspoň jejich podstatná část je umístěna tak, aby je děti dobře viděly, mohly si je samostatně brát a zároveň se vyznaly v jejich uložení. Jsou stanovena pravidla pro jejich využívání pedagogy i dětmi.“*
- *„Děti se samy svými výtvary podílejí na úpravě a výzdobě interiéru budovy. Prostředí je upraveno tak, aby dětské práce byly dětem přístupné a mohli je zhlédnout i jejich rodiče.“*
- *„Na budovu mateřské školy bezprostředně navazuje zahrada a hřiště. Tyto prostory jsou vybavené tak, aby umožňovaly dětem rozmanité pohybové a další aktivity.“*
- *„Všechny vnitřní i venkovní prostory mateřské školy splňují bezpečnostní a hygienické normy dle platných předpisů (týkající se např. čistoty, teploty,*

*vlhkosti vzduchu, osvětlení, hlučnosti, světla a stínu, alergizujících či jedovatých látek a rostlin apod.“ (RVP PV, 2004, s. 32).*

Dalším významným činitelem pro klidnou a tvořivou práci jsou učitelky.

### **3.3.2 Volná hra**

„Spontánní hru můžeme definovat jako činnost dítěte, která je projevem jeho zájmu, je tedy vnitřně motivována, v níž si dítě samo volí námět, záměr a způsob, jakým bude realizována“ (Suchánková, 2014, s. 95). Někteří rodiče i učitelé na spontánní hru dětí pohlížejí jako na zbytečnost a ztrátu času. V mateřských školách se často můžeme setkat s tím, že si děti bez návodu učitelky neumějí hrát.

Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995) uvádějí, že si každý pod pojmem hra a volná hra představuje něco jiného. Podle nich volná hra není žádným přebytkovým časem, kdy se vyčkává, až se sejdou všechny děti, aby učitelka mohla začít s jejich rozvíjením. V mateřské škole by měla mít volná hra přednost před vyučováním. Autorky upozorňují na to, že pokud je volná hra v předškolním věku podceňována, dítě se odnaučí si hrát.

Volné hry se dítě může účastnit jako pozorovatel nebo jako hráč. Do hry ho nemůže nikdo nutit ani mu vnucovat své názory na to, jak by měla jeho hra vypadat. Pedagog může do her dětí vstupovat výjimečně v roli spoluhráče, iniciovat ji hračkami či materiálem, obohacovat svými nápady, korigovat chování dětí a napomáhat jim při řešení konfliktů (Svobodová a kol, 2010). Učitelka by neměla hru dětí rušit či přerušovat, pokud nejsou zásadně překračována pravidla. Prostřednictvím volných her děti navazují sociální kontakty se skupinou vrstevníků, samy si vytváří pravidla pro hru a domlouvají se na nich.

Koťátková (2005) uvádí, že čas pro volnou hru je pro dítě do šesti let nezbytný. Dovoluje mu naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, dovednosti, vědomosti, individuální tempo a zájmy. Dítě si samo volí námět, záměr a spontánně prozkoumává, zkouší a ověřuje. Podle své volby si volí potřebné hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Samy si také volí cíl a prostředky, které uspokojují jeho hru.

Každý pedagog by si měl uvědomit, že prostor pro volnou hru je prostorem pro celkový rozvoj dětí, a proto bychom jejich hru měli brát vážně a nehodnotit ji jako ztrátu času.

### **3.3.3 Potřeba hrového partnera**

Müllerová (1978) ve své knize uvádí, že si dítě nejprve hraje samo (samostatná hra), potom si hraje vedle ostatních dětí (paralelní hra) a nakonec s nimi (sdružující a kooperativní hra).

Samostatná hra se objevuje u dětí před třetím rokem. Dítě v tomto období nejčastěji pozoruje a napodobuje hru ostatních dětí. Učí se tak odhadovat druhého, napodobuje jeho chování a způsob hry.

Od třetího roku se objevuje hra paralelní, kdy si dítě hraje samo, ale zároveň vyhledává blízkost vrstevníka. Děti v tomto věku často svoji hru přerušují a pozorují hru ostatních dětí. Často se objevuje silná potřeba použít stejnou hračku nebo předmět, s kterým si hraje druhé dítě (Koťátková, 2005).

Před 4. rokem se objevuje hra sdružující, když se více dětí domluví na jednom, pro všechny zajímavém námětu. Jeho realizace má individuální charakter. Běžně se stává, že více dětí zaujímá stejnou roli. V průběhu hry se příliš nedomlouvají, ale s plným zaujetím jsou ponořeni do své hry. Po pátém roce se začíná objevovat hra kooperativní, která umožňuje naplňovat vzájemné vztahy. Postupně vzrůstá schopnost spolupracovat, vést i podřídit se v zájmu námětu. V této fázi hry se objevují konflikty, hlasité výměny názorů a snaha se různě prosadit. Děti jsou již schopné si navzájem naslouchat a vést dialog, který v jiných situacích ještě nedokážou uplatnit. Spoluhráč nabývá na důležitosti. Také se objevuje snaha soupeřit. (Koťátková, 2005).

Čtyřleté a pětileté děti si často hrají zvlášť. Chlapci si za partnery vybírají pro svoji hru chlapce a vytváří skupinu o větším počtu (4–5 chlapců). Dívky tvoří skupinu zase s děvčaty, ale o menším počtu (2–3 dívky) (Langmeier, Krejčířová, 2005).

## **3.4 Role učitelky při volné hře**

Učitelka by do volné hry dětí neměla zasahovat. V tom se shodují autorky Koťátková (2005), Svobodová (2010) a Suchánková (2014). To jí umožní sledovat



přirozenost dětí, průběh i vývoj samotné herní činnosti. Může sledovat, jaké druhy her děti preferují, jaké náměty a témata se v jejich hře objevují, jak se děti dokážou soustředit na hru, jak navazují vztahy mezi sebou apod. (Suchánková, 2014).

„Nejvýše možná hra, popřípadě co možná nejvolnější hra, jak by se mělo správně říkat, úplně vylučuje, aby učitelka dělala něco jiného, než sledovala, eventuálně zasáhla a ochotně pomohla“ (Caiatiová, Delačová a Müllerová, 1995, s. 16). Tyto autorky jsou také toho názoru, že úloha učitelky při hře spočívá v tom, že ji aktivně sleduje a nedělá nic jiného. Děti mají dostatek vlastních nápadů a vzájemně si dodávají podněty. Velký důraz kladou na aktivní naslouchání. Učitelka by podle nich během volné hry neměla dětem nabízet žádnou jinou činnost a ani by si neměla s dětmi hrát. Také podle těchto autorek není učitelka ani jiný dospělý ve hře rovnoprávným partnerem, spíše zaujímá vedoucí roli.

Podle Opravilové (2004) by měla být učitelka připravena na roli herního partnera tam, kde si dítě ještě neumí hru samo rozvinout.

Kotátková (2005) uvádí, že učitelky jsou rozpačité, když mají vysvětlit svoji roli při volné hře dětí. Některé z nich se v době volné hry dětí věnují administrativním záležitostem, protože se cítí často nevyužity. Jedním ze znaků jejich profesionality přitom je umožnit dětem, aby si mohly plnohodnotně hrát. Učitelka by měla vytvářet vhodné podmínky pro hru, dále by měla umět vybrat vhodné hračky, pomůcky a materiály, které děti budou stimulovat a motivovat ke hrám. Měla by také citlivě vnímat a vyhodnocovat dynamiku skupiny, reagovat na vzniklé situace a za pomoci dětí by měla zformulovat a zveřejnit několik základních pravidel vhodných pro bezpečné prostředí. Pokud je učitelka dětmi vyzvána, měla by dokázat v jejich hře zaujmout určitou roli, také by měla dokázat ustoupit do pozadí, a přesto být dětem nablízku.

Dále autorka mluví o akceptaci, empatii a autenticitě, které jsou důležité pro utváření sebepojetí dítěte. Učitelka akceptuje dítě, pokud dokáže přijmout volbu jeho hry a její průběh, hru sleduje a je dítěti nápomocna v případě potřeby. Měla by také dokázat k dítěti přistupovat bez předsudků a dokázat se vcítit do jeho pocitů.

Učitelka při volné hře zastává několik důležitých rolí. Jednou z nich je role pozorovatele. „Tato činnost jí umožňuje poznávat zájmy a potřeby dětí, dozvídá se o vztazích mezi dětmi, o jejich schopnostech i problémech“ (Svobodová, 2010, s. 100).

Další rolí je role průvodce – je připravena pomoci, zasahuje jen výjimečně, zkoumá terén a někdy improvizuje a posouvá hru (Svobodová, 2010).

## **4 USKUPENÍ DĚTÍ DO TŘÍDY V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Dříve bylo preferováno kritérium věkové homogenosti z důvodu zjednodušení práce učitele. Po čtyřicet let převažovaly třídy věkově homogenní s výjimkou jednotřídek. Pro třídy věkově homogenní byly určeny konkrétní rozsahy vědomostí a dovedností, které měly děti v určitém věku zvládnout, a s tím úzce souvisely doporučované metodické postupy (Koťátková, 2005).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004, s. 7) o věkovém složení dětí v mateřské škole říká: „Mateřská škola se organizačně dělí na třídy. Do tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní.“

V dnešní době je plně na rozhodnutí ředitelek mateřských škol zvolit si, jak uspořádají děti do tříd. Můžeme se setkat s třídami s věkově homogenními, ve kterých budou děti od tří do čtyř let, od čtyř do pěti let, nebo děti od pěti do šesti let. Dále se můžeme setkat s třídami věkově heterogenními. Tyto třídy jsou určeny pro děti od tří do šesti (sedmi) let.

„Složení dětí by mělo mít přirozený integrovaný charakter, bez vyčleňování dětí s různými odlišnostmi do samostatných tříd (odlišnost etnická, intelektová, s různými poruchami chování a soustředění apod.). Mělo by co nejvíce modelovat život v běžné společnosti, do které budou děti postupně vrůstat“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 91).

### **4.1 Homogenní skupiny**

Rozdělení dětí v homogenních třídách je dané vzhledem k věku dětí do tří kategorií. Nejmladší skupina je ve věku od tří do čtyř let, prostřední skupina ve věku od čtyř do pěti let a nejstarší skupina má děti pětileté až šestileté.

Ve třídě s nejmladšími dětmi se často na začátku školního roku objevují adaptační problémy. Tyto adaptační problémy se ale mohou projevit i opakovaně, když následují po delší nepřítomnosti v mateřské škole (Koťátková, 2014).

Dalším problémem často bývají nedostatečné sebeobslužné činnosti, které zaberou v takovéto skupině dětí delší dobu. Také vážne vzájemná komunikace mezi dětmi. Děti nedokážou řešit nedorozumění. Mají snahu si hned vyzkoušet hračku, se kterou si právě teď hraje jiné dítě. To vede často k nějakým konfliktům. „Velká vazba

na rodinu a s tím související prožívání odloučení, potřeba citového kontaktu s dospělým spolu s veškerou organizací a řešením vznikajících situací stojí energii dětí i učitelky“ (Koťátková, 2014, s. 214).

To, že děti v jedné třídě jsou na podobné věkové i rozumové úrovni, může být na jednu stranu výhodou, ale na druhé straně i nevýhodou. Mnoho činností mohou děti dělat najednou. Pokud je ale třeba se některým dětem věnovat individuálně, je třeba přejít na skupinovou práci, jejíž organizace je velice náročná, a proto musí být dobře připravená. Často se může stát, že si děti činnosti ve skupinách navzájem ruší.

Podle Koťátkové (2005) by učitelka v homogenní skupině dětí měla pečlivě promýšlet skupinovou práci ve vzdělávacím procesu a cíle např. formou projektu. Neměla by sklouznout k postupům, že jsou stejné nabídky pro všechny děti jen proto, že zde jsou stejně staré děti.

Práce učitelek se v jednotlivých třídách značně liší. Například u dětí v nejmladší věkové skupině (3–4 roky) se učitelka po celý školní rok snaží rozvinout základní hygienické návyky, dovednosti v sebeobsluze, jemnou a hrubou motoriku, řeč a hlavně sociální a emoční zralost. Učitelka ve střední věkové kategorii dětí (4–5 let) se snaží prohlubovat všeobecné znalosti, rozšiřuje slovní zásobu a snaží se o všestranný rozvoj osobnosti. Naproti tomu učitelka v nestarší věkové skupině (5–6 let) se nejvíce zaměřuje na přípravu dětí do ZŠ. Snaží se děti zdokonalovat v grafomotorice, v koordinaci ruky a oka, v orientaci v čase a v prostoru a v mnoha dalších oblastech rozvoje.

#### **4.1.1 Hra v homogenní skupině**

Ve skupině stejně starých dětí můžeme pozorovat častější stereotyp ve hře u dětí, které se z nějakého důvodu ve skupině svých vrstevníků nemohou nebo nedokážou zařadit do her s ostatními dětmi. Ve hře můžeme také pozorovat menší posun v kvalitě jednotlivých vývojových fází. Souvisí s tím i častější pokles aktivní účasti. Dítě může být lhostejné vůči možnosti si volně hrát, nebo naopak můžeme vidět nárůst neklidu a poškozování hry druhému dítěti (Koťátková, 2005).

Ve věkově stejnorodé skupině můžeme nalézt i pozitiva, především v nejstarší věkové skupině. Uplatňuje se zde větší variabilita při dětském seskupování podle zájmů

a dovedností a možnost užívat si vrcholných etap hry. Děti častěji vyzývají učitelku k realizaci her s pravidly (Koťátková, 2014).

## 4.2 Heterogenní skupina

Věkově heterogenní uskupení dětí má svůj počátek již v prvních mateřských školách v druhé polovině 19. století (Průcha, Koťátková, 2013).

Rozdělení dětí v heterogenní skupině více připomíná sourozenecké prostředí. Třídy s věkově smíšenými skupinami se vyskytují jak ve velkých mateřských školách ve městech, tak i v jednotřídních mateřských školách na vesnici.

V kurikulu pro mateřské školy podporující zdraví (2008) kolektiv autorů uvádí, že věkově smíšené skupiny v MŠ vytvářejí podmínky, které jsou nejpřirozenější pro rozvoj socializace a sociálního učení. Dále tvrdí, že čím větší je věkový rozdíl v dětské skupině, tím více sociálních rolí a strategií si mohou děti osvojit.

Velkým přínosem ve věkově smíšené třídě je klidnější adaptace nejmladších a nových dětí, na které má vliv zralejší chování starších dětí. Sebeobsluha připadá tříletým dětem samozřejmá, když ji vidí u starších dětí. Mladší děti jsou přirozeně motivovány k poznávání, ke kvalitnější komunikaci a k rozšiřování slovní zásoby (Koťátková, 2014).

Starší děti získávají uznání mladších dětí i ocenění učitelky, když v něčem pomáhají.

Pro učitelku je práce v heterogenní třídě velmi náročná. Bělinová (1986) se zmiňuje o tom, že práce v heterogenní skupině dětí je mnohem náročnější na přístup a všestrannou fundovanost učitelky, a to nejen po pedagogické stránce. Náročná je zejména na vzdělávací činnost, která musí být uzpůsobena pro různé věkové kategorie dětí. Bělinová (1986) dále uvádí, že by učitelka měla volit úkol pokud možno tematicky vhodný pro všechny děti a současně by ho měla dokázat diferencovat pro jednotlivé věkové skupiny dětí. To vyžaduje od učitelky dobré organizační schopnosti a znalost složení dané skupiny. Učitelka by měla velkou pozornost věnovat individuálním zvláštěnostem dětí a uzpůsobovat jim dané úkoly.

V heterogenní skupině musí být učitelka různorodě zaměřená, musí být flexibilní a dokázat se přizpůsobit.

Velkou nevýhodu mohou učitelky spatřovat u vycházek (starší děti by ušly mnohem více než děti mladší) a čtení pohádek (je těžké vybrat vhodnou pohádku, která zaujme všechny děti).

#### **4.2.1 Hra v heterogenní skupině**

Starší děti si při hře užívají obdiv mladších dětí. Mohou jim dávat různé příležitosti zapojit se do nejrůznějších pomáhajících činností a méně významných rolí při hře. Pokud se starší dítě z nějakého důvodu nedokáže uplatnit ve hře se svými vrstevníky, může svoji touhu uspokojit při hře s dětmi mladšími (Koťátková, 2005).

Mladší děti jsou rády, že je starší děti do své hry vezmou, a dokážou se spokojit i s méně významnou rolí ve hře. Soužití mladších dětí s dětmi staršími je inspiruje k napodobování například v herních námětech a jejich organizaci. Pozorování volné hry starších dětí ovlivňuje kvalitu a posun ve hře mladších dětí. Mladší děti ve své hře často napodobují odkoukané prvky spolupráce, učí se podřídít se svým spoluhráčům a často také napodobují volbu námětu od dětí starších (Průcha, Koťátková, 2013).

Suchánková (2014, s. 84) uvádí, že „při hrách dětí není cílem soutěž, ale zábava. Společné hry dětí různého věku jsou různorodější, obměňují se v nich pravidla, u dětí se rozvíjí tvořivost.“

„U obou věkových skupin bývá ve věkově smíšené skupině pozorována menší přítomnost stereotypu a lhostejnosti ke hře“ (Koťátková, 2005, s. 49).

### **4.3 Přístup alternativních programů k uskupení dětí do tříd**

V České republice se začaly objevovat alternativní výchovné programy v souvislosti s reformní pedagogikou. Tyto alternativy mají společné myšlenky, které je spojují – demokracie, humanismus a rovnoprávnost (Oprailová, Kropáčková, 2005).

Nejdříve si ale musíme ujasnit, co vlastně pojem „alternativa“ znamená. Současná pedagogická teorie není ve výkladu tohoto pojmu jednotná.

Pojem „alternativa“ můžeme chápat jako něco jiného nebo něco odlišného. „Pojem buď rozšiřuje na veškeré inovační snahy ve výchově a škole, nebo naopak zahrnuje jen několik základních systémů, spjatých se jmény jejich zakladatelů.

Vyhovující charakteristiku představuje přístup, podle kterého se jako alternativní mohou označit školy, které se částečně nebo zcela odlišují cíli, učebními obsahy, formami a metodami i organizací školního života od stávajících státních a veřejných škol“ (Opravilová, Kropáčková, 2005, s. 40).

Průcha (2001) uvádí, že alternativní školy jsou všechny druhy škol, které se něčím odlišují od běžných škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat například v jiném způsobu při organizaci výuky, v kurikulárních programech, v nestandardně řešených třídách nebo v jiné komunikaci mezi učiteli a žáky.

Své kurikulum mají: Waldorfská pedagogika, systém M. Montessoriové, program Začít spolu a program Zdravá mateřská škola, Daltonský plán (Průcha, Koťátková, 2013).

Děti ve třídách waldorfských mateřských škol jsou ve věkově smíšených skupinách ve věku od tří do sedmi let. Jsou zde uplatňovány principy harmonické spolupráce a partnerství mezi dětmi. Věkově smíšené třídy umožňují mladším dětem pozorovat hru starších a podílet se s nimi na společných činnostech. Starší děti pomáhají rády mladším dětem (Gruneliusová, 1992).

Systém M. Montessoriové podporuje heterogenní skupiny dětí. „K významným prvkům Montessori pedagogiky patří princip věkové heterogenity, tzn. spojování dětí různých věkových skupin do jedné třídy. Optimální je spojování tří věkových kategorií do jedné skupiny. To je dnes zcela běžné v mateřských školách, ale v Montessori pedagogice se tento jev objevuje i na školách základních a středních. Takové prostředí vytváří optimální podmínky pro vzájemnou spolupráci a učení. Přibližuje institucionální vzdělávání přirozenému prostředí v rodině“ (J. Brunclíková, propagační materiál – Stoleté výročí).

Marie Montessoriová přikládá velký výchovný význam volnému seskupování dětí, jejich vzájemnému soužití a učení ve skupinách. Prosazuje i možnost spojování tříd předškolních dětí a dětí základní školy. Podle ní nehraje věk žádnou roli při zařazování dětí do tříd. Rozhodující je činnost, při které se děti vzájemně učí jedno od druhého, spolupracují a vyvíjejí se (Zelinková, 1997).

Program Začít spolu je přizpůsoben jak pro homogenní, tak pro heterogenní skupinu dětí. Heterogenní skupina dětí se na základě zkušeností ukazuje jako úspěšnější

z hlediska rozvoje učení a sociálních vztahů. Tento program umožňuje integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami (Gajdošová, Dujková, 2003).

Vzdělávací program podpory zdraví v mateřské škole taktéž vytváří třídy věkově heterogenní. Považuje je za nejpřirozenější v rozvoji socializace a sociálního učení. Věkový rozdíl umožňuje dětem osvojování sociálních rolí, nápodobu, rozvoj komunikace. Dbá na vyváženost rozdělení dětí ve třídách podle hlediska zastoupení jednotlivých věkových skupin. Umožňuje integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Havlíková a kol., 2008).

Z výše uvedených programů vyplývá, že všechny uvedené alternativy mají třídy věkově heterogenní. Podle těchto programů je v mateřských školách kladen velký význam na socializaci a sociální učení, spolupráce mezi dětmi, spolupráce mezi rodiči a učiteli.



## 5 HRAČKY PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dítě si hraje se vším, co vidí kolem sebe. Hračkou se může stát každý předmět, kterého dítě použije ke své hře. „Většina her potřebuje materiální podnět – hmotný předmět, ať již skutečnou věc z okolí dítěte, nebo předmět pro hru speciálně určený – hračku“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1988, s. 32).

„Hračka je vždycky součástí prostředí, ve kterém dítě žije, částí skutečnosti, jež ho obklopuje a kterou poznává, i předmět, jenž pomáhá plně nebo jen částečně uspokojovat jeho potřeby“ (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 384).

Dobrá hračka podněcuje u dítěte zvědavost, aktivitu, poskytuje příležitost k rozvíjení schopností a dovedností (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1983). Není nutné mít mnoho hraček, spíš je důležité mít dostatek příležitostí ke hře. Dítě si hraje se vším, co vidí kolem sebe. Pro dítě není nic nemožné, jeho fantazie dokáže proměnit i předměty z jeho okolí v hračku.

Podle Opravilové (2004) mají tradiční hračky vysokou kulturní úroveň, cit pro volbu přírodních materiálů, vtip, vkusné výtvarné zpracování, estetickou působivost a nechybí jim ani porozumění pro psychiku dítěte.

Hajnová v časopise *Studánka* (květen, 1997) uvádí, že hračka vždy musí odpovídat různým formám hraní a vývojovému stupni. Hlavním pravidlem je nemít příliš mnoho a příliš dokonalých hraček. Dítě, které je hračkami zavaleno, se podle této autorky nemůže soustředit na žádné hraní.

„Hračka má velký význam pro tělesný a duševní vývoj, cvičí smysly dítěte, rozvíjí paměť, fantazii, myšlení, řeč, působí na city, vychovává vůli a pomáhá utvářet povahu dítěte“ (Elmanová, 1964, s. 26).

### 5.1 Požadavky na hračku

Jak již bylo zmíněno, hračka pomáhá dítěti poznávat svět, přispívá k jeho rozumovému rozvoji a je důležitá pro utváření sociálních postojů. Měli bychom poskytnout dítěti hračku, která odpovídá jeho vývojové úrovni. Poskytnutí správné hračky vyžaduje citlivé sledování projevů zájmu dítěte o hračku, jeho způsobu využívání různých hraček a sledování reakcí dítěte.

Dítě si hračku vybírá z nabídky svého okolí, kterou ovlivňují především rodiče a pedagogové. V současné době je na trhu nepřehledné množství hraček a je velice těžké vybrat vhodnou. Proto velice záleží, aby dospělí dokázali v zájmu dítěte vybrat kvalitní hračku. Výběr hraček by se měl orientovat podle určitých hledisek a měl by odpovídat věku dítěte. Mezinárodní organizace ICCP, založená roku 1959, stanovila zásady pro hodnocení kvality hraček.

Mezi tato kritéria patří: věk dítěte, využití fantazie, srozumitelnost, škála herních možností, velikost, skladba aktuálního herního souboru, vhodný materiál, tvar a barva, pevnost a trvanlivost, konstrukce a mechanika, bezpečnost hračky a cena hračky (Opravilová, 2004).

V České republice byla založena soutěž Správná hračka, která se uskutečňuje jednou ročně při příležitosti konání Salonu hraček. Tyto akce pořádá Asociace předškolní výchovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Díky této soutěži je možno informovat o vhodných hračkách nejen pedagogy, ale i rodiče. Oceněná hračka má při prodeji právo na označení „správná hračka“ (Opravilová, 2004).

„Správná hračka by měla:

- podněcovat pohybový, smyslový, rozumový, citový a etický vývoj dítěte
- rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat utváření dobrých zvyků
- podněcovat a usměrňovat fantazii a tvořivost
- být hygienicky a zdravotně nezávadná, bezpečná
- být vkusná a pro děti přitažlivá
- být trvanlivá a odolná, zejména je-li určena pro hru skupiny dětí

(Opravilová, 2004, s. 27)

Podle N. K. Krupské nemůžeme k dětské hračce přistupovat podle toho, co se líbí dospělému člověku. K hračce bychom měli přistupovat z hlediska toho, co se líbí dětem a co dítě potřebuje (In Mišurcová, Fišer a Fixl, 1988).

### **5.1.1 Pedagogické hledisko**

Hračka má vždy odpovídat cílům naší výchovy. Měla by podporovat tělesný a duševní rozvoj dítěte. Také by měla být realistická. Pro nejmenší děti má vystihovat typické rysy, u starších dětí by měla být propracovanější. Starší děti mohou dostat složitější hračku. Fixl (In Titěra, 1963) zdůrazňuje, že dobrá hračka má odpovídat současné době. Elmanová (1964) zastává názor, že pokud dáme dítěti levnější rozbitné hračky, učí se s hračkami lépe zacházet a více si jich váží.

Někteří odborníci (Elmanová, Opravilová) se shodují v tom, že pedagogicky nejcennější jsou hračky, které jsou nejprostší (například materiály – písek, voda, plastelína a další – nebo stavebnice) a které jsou osobně vyrobené.

Je potřeba také dbát na to, aby byla hračka variabilní z hlediska dítěte v různých hrách, pozitivně podněcovala dítě k tvořivé činnosti a aby vedla k zamyšlení.

Prostřednictvím hračky můžeme dítě navést ke komunikaci. Hračka vybízí ke kontaktu a podporuje spolupráci.

### **5.1.2 Zdravotně-hygienické hledisko**

Při sledování zdravotně-hygienického hlediska se klade důraz na vhodný materiál, ze kterého jsou hračky vyrobené. Materiál by měl být pevný, hladký, nedrobivý a odolný vůči slinám. Mezi nedostatky hraček, které mohou ohrožovat zdraví dětí, patří hrubé a neobroušené strany, špatný lak či špatná barva. Tvarově nevyhovují například hračky s příliš ostrými hroty nebo výčnělky, jimiž by se dítě mohlo poranit (Elmanová, 1964).

U hraček si také všímáme váhy a velikosti s ohledem na velikost ruky a sílu dítěte. Mezi dalšími požadavky je, aby bylo možné hračku dezinfikovat a omývat ji (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1988).

Malým dětem dáváme hračky, které jsou nejčastěji vyrobené z plastických hmot, protože jsou omyvatelné. Měli bychom ale sledovat označení chemické nezávadnosti těchto hraček. Drobné hračky nebo hračky s malými dílky dáváme starším dětem. Pokud je dáme dětem mladším, musíme zajistit dohled.

### 5.1.3 Výtvarně-estetické hledisko

Z estetického hlediska by měla hračka zaujmout svým tvarem, materiálem, barvou a zvukem. Hračka by měla vychovávat dítě k citu pro krásu. Materiály jako například dobře opracované dřevo nebo textil poskytují dětem příjemný hmatový vjem (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1988).

Děti zajímá vše, co je veselé a pestré. Barvy by měly být v souladu se skutečností. Elmanová (1964) považuje za nevhodné hračky hrubých a nevkusně deformovaných tvarů, které znetvořují představu.

Hračky ovlivňují estetické cítění dětí, proto je velmi důležité, aby děti dostávaly jen hračky dobré estetické úrovně. To bývá v množství hraček, které jsou na trhu, často problematické.

## 5.2 Druhy hraček

Fixl řadí do nejmladší věkové skupiny všechny pohyblivé hračky, dřevěné i plastové, například autíčka a vozíky, zvukové a hudební hračky, skládací kostky, pyramidy, panenky, figurky, míče a jednoduchá zvířátka (In Titěra, 1963). Mišurcová, Fišer a Fixl (1988) tento výčet hraček doplňují o stolní hry, jako například různé vkládačky, navlékací tvary, obrázkové loto, dále pak o hračky na písek, kam patří lopatka, kbelíček a tvořítka.

Mišurcová, Fišer, Fixl (1988) ve své knize uvádějí seznam vhodných hraček pro předškolní děti takto:

- panenka s vybavením (oblékačí souprava, nádobíčko, postýlka, kočárek)
- miniaturní panenka s vybavením
- textilní panenka nebo medvídek
- maňásci, loutkové divadlo
- stavebnice – konstruktivní (z dřevěných kostek nebo umělohmotných tvarů) a námětové (např. město, vesnice)
- dopravní prostředky (skládací vláček, nákladní auto)
- stolní hry – domino, loto, obrázkové karty, mozaiky, vkládačky
- pohybové hračky – míč, obruč, švihadlo, kroužky, kuželky, koloběžka, sezónní činnosti – sáně, brusle, lyže, boby

- tabule, křídly, temperové barvy, tužky, skládačky a vystřihovánky z papíru, modelovací hlína a modurit
- navlékací korále a tvary
- souprava na šití a vyšívání
- pracovní nástroje – kladívko, kleště
- nářadí k práci na zahradě – rýč, hrábě, lopata, konvička
- hračky na písek – kbelíček, lopatka, tvořítka
- hračky do vody – zvířátka z umělé hmoty, nafukovací hračky
- zvukové hračky – bubínek, píšťalka, trubka, triangel

Pokud se podíváme na svět očima dětí, vše kolem se může proměnit v hračku. Z pohledu dospělých můžeme všechny věci, které si dítě vybírá, rozdělit do tří skupin – hračka, věc jako hračka a materiál jako hračka.

Habichová provedla soupisy hraček v mateřských školách a rozdělila je do několika kategorií. Pro představu zde několik uvedu: „Dopraní prostředky a doplňky k nim, stavebnice (plastové, molitanové, dřevěné), magnetické stavebnice, mozaiky, puzzle, didaktické hry, hudební hračky a plastické materiály, sportovní náčiní, společenské hry a hračky s pečujícím charakterem“ (In Koťátková, 2014, s. 132).

Bambasová ve své bakalářské práci sledovala „možnosti, jak ovlivnit náměty hry prostřednictvím nově nabídnutých netradičních pomůcek, materiálů a společných prožitků (např.: přírodní materiály – šišky, krabice, dřívka; nebo materiály používané v každodenním životě – papírové ruličky, krabice, šátky, zátky apod.). Odhalila, že děti se věnují hře s těmito materiály a novými prožitky velmi aktivně a tvořivě“ (In Koťátková, 2014, s. 132).

Pod pojem „hračka“ si obecně můžeme představit předměty, které jsou vyrobené dospělým člověkem ke hře dětí. Jsou to různé typy hraček jako například panenka, stavebnice, autíčka, hudební hračky apod. Borecký (1982) tyto hračky nazývá jako mimetické, podle dělení her Roberta Cailloise.

Dítě si vybírá i takové předměty, které „hračkami“ svým původním účelem nejsou. Můžeme je rozdělit na dvě skupiny. První jsou prosté předměty. To jsou věci z blízkého okolí, které používají jeho nejbližší a které vidí doma. Mohou s nimi napodobit činnost, kterou s nimi dělají rodiče nebo jiné blízké osoby. Jako příklad mohu uvést vařečku – dítě napodobuje maminku, jak míchá s vařečkou. Druhou skupinu tvoří

předměty imaginární. Pomocí fantazie dítě změní vlastnost předmětu. Například obyčejný klacík se může změnit ve vařečku. Opravilová, (2003, s. 378) o imaginárních hračkách říká: „Dosažitelný předmět může symbolicky převzít funkci nedosažitelného předmětu; cokoli ze světa dospělých může být nahrazeno něčím ze světa dětí.“

Mezi základní materiály, se kterými si dítě může, hrát patří písek a voda. Dále k nim patří papír, plastelína apod. Hra s těmito materiály rozvíjí u dítěte představivost a tvořivost, dítě si procvičuje jemnou motoriku a může při nich odpočívat.

Vývoj hraček jde rychle dopředu, ale v oblibě zůstávají i dřevěné hračky. V praktické části si budu všimnout vybavení hraček v mateřské škole běžného typu a ve waldorfské mateřské škole. Dále budu zjišťovat, jak a s čím si hrají mladší a starší děti a jaké hračky preferují.

### **5.3 Rizika při výběru hraček**

V dnešní době je velmi náročné vybrat kvalitní a vhodnou hračku pro dítě, která by splňovala požadavky správné hračky. Dospělí vybírají hračky pro děti, které se jim samotným líbí, aniž by akceptovali věk dítěte, jeho zájmy a individuální potřeby. Často jsou dětem dávány hračky, které jsou náročnější a neodpovídají jejich věku a možnostem, nebo naopak dětem dáváme hračky, kterým již odrostlo. Takové hračky způsobují u dětí nezáměr. Při výběru hraček je důležité znát a respektovat potřeby jednotlivých dětí (Opravilová, 2004).

V současnosti někteří zaneprázdnění rodiče zahrnují své děti velkým množstvím hraček. Měli by si ale uvědomit, že žádné množství hraček nemůže nahradit čas, který by měli svým dětem věnovat. Rodiče také často již od raného dětství vybírají svým dětem hračky genderově odlišné. Dívkám rodiče nejčastěji kupují panenky a hračky určené převážně dívkám. Chlapci naopak dostávají nejčastěji auta a stavebnice. Dalším rizikem při výběru vhodné hračky může být právě genderové odlišení hraček.

L. Masnerová ve své diplomové práci (2010) ověřovala vliv pohlaví dítěte na výběr hračky v prostředí mateřské školy a v domácím prostředí. U chlapců starých 3–4 roky zjistila, že v domácím prostředí si chlapci hrají s hračkami pro ně určenými. V mateřské škole si chlapci vybírali více hraček určených pro obě pohlaví nebo hračky pro dívky. U dívek se naopak v obou prostředích výběr hračky podle pohlaví s věkem

více vymezoval. „Dospělí se často snaží podpořit genderovou orientaci dětí, a to se týká i výběru hraček. V tomto aspektu je velkým přínosem pro dítě právě volná hra v mateřské škole. Zde si dítě může vybrat hračku, o kterou má v tu chvíli zájem, vyzkoušet i to, co je někdy ze strany dospělého „tabu““ (Masnerová, 2010, s. 122).

## 6 ALTERNATIVNÍ PROGRAMY PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Alternativní programy se začaly objevovat v souvislosti s reformní pedagogikou od počátku 20. století. V našem školství zakotvily až po roce 1990. Mají společné myšlenky – demokracii, humanismus a rovnoprávnost.

Alternativní vzdělávací instituce se dají rozdělit do tří hlavních skupin – klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy (Průcha, 2001).

Klasické reformní školy vznikaly pod vlivem reformní pedagogiky. Mezi nejznámější u nás patří waldorfská mateřská škola, Montessori mateřská škola a daltonský plán.

**Waldorfskou školou** se budu zabývat v další podkapitole.

**Montessori školu** založila italská lékařka Marie Montessori (1870–1952). Základním smyslem této koncepce jsou předem připravené prostředí a výukový materiál (Průcha, Kořátková, 2013). Didaktické pomůcky, které vytvořila M. Montessori, jsou uspořádány od nejjednodušších ke složitějším. Pomůcky jsou volně dostupné a dítě s nimi může experimentovat.

Základním požadavkem plnohodnotného vývoje je svobodná volba. Ta spočívá ve volném výběru činnosti a způsobu práce. Úkolem učitele je připravit dítěti podnětné prostředí s bohatou nabídkou pomůcek a pracovních materiálů (Průcha, 2001).

Učitel je dítěti partnerem na cestě životem – to vystihuje i hlavní motto pedagogiky M. Montessori „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Zelinková, 1997). Ve vývoji dítěte se objevují tzv. senzitivní fáze. Ve věku od 3 do 6 let se jedná o aktivní činnost dítěte, rozvoj řečových a pohybových dovedností a společný život mezi dětmi. „Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze“ (Průcha, 2001, s. 41).

**Daltonskou mateřskou školu** založila Helena Parkhurstová (1886–1973). Tato učitelka spolupracovala s M. Montessoriovou. Mateřské školy tohoto typu jsou úzce spojeny s prvním stupněm základních škol (Svobodová, Jůva, 1996). Základem této



koncepce je učit se zacházet se svobodou (svobodně zvolenými aktivitami vést děti k zodpovědnosti), učit se samostatně pracovat (vychází z toho, že děti jsou rády samy aktivní) a učit se spolupracovat (Průcha, Koťátková, 2013).

Převažuje hra a práce v centrech aktivit s připravenými pomůckami a materiálem. Významnou pomůckou je daltonská tabule úkolů, která seznamuje děti s denním nebo týdenním programem (Svobodová, Jůva, 1996). Pokud si dítě myslí, že vybraný úkol z tabule splnilo, označí to u své značky. Dítě je odpovědné za splnění úkolu, který si vybralo.

„Učitelka připravuje program a jednotlivé nabídky tak, aby mohly být přijaty buď jako samostatné objevování/konstruování a aby děti pocítily přirozenou odpovědnost za výsledek, nebo je připravuje pro spolupracující aktivity“ (Koťátková, 2014, s. 226). Při práci dětí je učitelka pozorovatelkou a měla by se snažit dávat dětem minimum instrukcí.

**Církevní školy** mají ve světě dlouhou historickou tradici. Rozlišují se podle náboženské orientace na katolické, protestantské a židovské (Průcha, 2001).

**Moderní alternativy** vznikaly v 70. letech a později. Označujeme jimi všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozeny od koncepce reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi (Svobodová, Jůva, 1996). Mezi tyto alternativy můžeme zařadit program *Začít spolu* (Step by step), Zdravé mateřské školy a lesní mateřské školy.

**Program *Začít spolu*** vznikl v USA v 70. letech 20. století. U nás je tento program realizován od roku 1994.

Program klade důraz na individuální přístup k dítěti, na vlastní volbu dítěte, samostatnost, spolupráci s ostatními při řešení nějaké problému či úkolu, podnětné a bezpečné prostředí, na vlastní prožitky a zkušenosti. Hlavním principem tohoto programu je spolupráce s rodinou. Rodiče se aktivně účastní činností ve třídě, pomáhají s akcemi pro děti (Svobodová, Jůva 1996).

Prostor třídy je rozdělen do tzv. center aktivit, která jsou různě vybavená – domácnost, knihy a písma, stolní hry a plošné stavebnice, pokusy a objevy, ateliér, dílna a dramatické výchovy. Tato centra umožňují učení se prostřednictvím hry i tvůrčí práce jednotlivců (Průcha, Kořátková, 2013).

Učitelka je dítěti partnerem, průvodcem a pomocníkem. Vytváří pro dítě vhodné prostředí.

**Mateřská škola s Programem podpory zdraví** je v ČR rozvíjena od roku 1995. Tento program je zaměřen na rozvoj kompetencí a dovedností jedince k podpoře zdraví. Cílem tohoto programu je vytvořit podmínky pro tělesnou, duševní a sociální pohodu dítěte a přispívat ke zdravému životnímu stylu po dobu pobytu v mateřské škole (Havlíková a kol., 2008).

Podle tohoto programu není zdraví chápáno jako nepřítomnost nemoci, je to komplexní hodnota, která tvoří kvalitu života (Průcha, Kořátková, 2013). Zdraví je chápáno jako pocit životní pohody, harmonie a souladu, které jedinec ovlivňuje svým chováním, postoji, myšlením a způsobem života. Proto je velmi důležité, aby se děti již v předškolním věku učily chránit své zdraví.

Mateřská škola tohoto typu je založena na vzájemné toleranci, partnerství a otevřenosti. Organizuje také pravidelná setkání pro rodiče, nabízí možnost aktivně se podílet na výchovně vzdělávacím procesu a poskytuje rodičům odbornou pomoc. Rodinám jsou nabízeny inspirace pro správný životní styl (Průcha, Kořátková, 2013).

**Lesní mateřské školy** vznikaly v roce 2010. Tato alternativní koncepce má své kořeny v USA, v myšlenkách a metodice pro učení prostřednictvím aktuálních zážitků podle Josepha Cornella (1950), který byl jedním ze zakladatelů environmentální výchovy. Zatím jsou tyto programy v pokusném ověřování MŠMT a provozují je soukromí zřizovatelé.

Tento program se snaží posílit vnímavost všech smyslů, rozšiřuje emoční prožívání, objevitelskou a tvořivou aktivizaci, má také fyzický, zdravotní, sociální a dovednostní přínos (Kořátková, 2014).

Je kladen důraz na pobyt v přírodě, který probíhá za každého počasí po celý rok. Zázemím pro děti i pro uložení pomůcek může být jurta, velký stan, maringotka nebo srub.

## **6.1 Waldorfská mateřská škola**

Waldorfské mateřské školy v České republice vznikaly od roku 1991. Waldorfská pedagogika vychází ze Steinerovy nauky o člověku, tzv. antroposofie. „Podle této teorie jsou v člověku zahrnuty tři světy a jim odpovídající tři druhy těla, z nichž každé má jinou funkci. Úkolem vychovatele je co nejlépe poznat bytost ‚vznikajícího člověka‘ a dovést ji k poznání nejvyššího a nejdokonalejšího těla, které je vlastním nositelem lidského já“ (Opravilová, Kropáčková, 2005, s. 43).

Dětský věk rozdělil na tři sedmileté cykly. V prvním sedmiletí převažuje učení prostřednictvím smyslů a nápodoby (fyzické tělo), v druhém sedmiletí se dítě učí prostřednictvím prožitků srovnávání, regulování svých citů a pudů a sžitím se s morální autoritou (duševní vývoj), v posledním sedmiletí čerpá mladý člověk ze zkušeností předchozích let a vytváří si vlastní úsudky (duchovní rozměr). „Největší božské zjevení je vyrůstající člověk“ (Steiner 1957, In Gruneliusová, 1992).

### **6.1.1 Doba a místo vzniku**

Zakladatelem školy waldorfského typu byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861–1925). První škola tohoto typu byla založena v roce 1919 ve Stuttgartu na podnět ředitele továrny na cigarety Waldorf Astoria pro děti dělníků (Opravilová, Kropáčková, 2005).

Postupně se tento typ rozšiřoval do Německa, celé Evropy, v USA, Kanadě a Austrálii.

Mateřské školy tvoří součást waldorfského systému.

V roce 2000 vzniklo asi 1800 waldorfských mateřských škol ve 49 zemích, v České republice v současné době pracuje 8 waldorfských mateřských škol (Praha 6, Praha 3, Písek, Staré Ždánice, Brno, Turnov, Rovensko pod Troskami, Semily). Řada jednotlivých tříd působí v rámci větší mateřské školy (Smolková, 2007).

### **6.1.2 Hlavní myšlenky**

První sedmiletá fáze se váže k předškolnímu věku a pro učení dítěte je během ní důležité napodobování. Učitel začíná aktivitu a děti se postupně k němu přidávají. Je důležitější, co učitel dělá, než to, co říká. Nápodoba vychází ze zájmů dítěte a měla by být podnětná. Klade na učitele větší nároky než autoritativní výchova (Gruneliusová, 1992).

Důraz je kladen na spolupráci učitelů a rodičů, kteří jsou zapojeni do výchovně vzdělávacího procesu, spolupodílejí se na organizaci různých slavností v průběhu roku a účastní se společných výletů a exkurzí.

Duševní vývoj dítěte je závislý na tělesném, ten musí v tuto dobu vytvořit základní strukturu pro další komplexnější rozvoj. Jednání dítěte je závislé na smyslových vjemech (co dítě slyší, vidí nebo čeho se dotýká) nebo na podnětech vlastního těla (Gruneliusová, 1992).

Učitel má dítěti poskytovat volnost, která mu umožňuje rozvoj jeho vnitřních schopností. „Když jsou naše skutky proniknuty ideály dobra, krásy a pravdy, půjde také dítě v budoucnosti touto cestou“ (Gruneliusová, 1992, s. 15).

Gruneliusová (1992) ve své knize uvádí, že waldorfské mateřské školy zakazují zatěžovat paměť dětí čímkoli, co připomíná školu a hlavně přípravu na čtení a psaní.

Práce s dětmi je zaměřena na probuzení vlastního živého myšlení, soucítění, vůle vedoucí k zodpovědnosti a vlastní tvůrčí realizace. R. Steiner říká: „Celý život se podobá rostlině, která neobsahuje pouze to, co se nabízí oku, nýbrž uchovává ve svých skrytých hlubinách i budoucí stav. Kdo má před sebou rostlinu, jež vyvinula teprve listy, ví dobře, že se po nějaké době objeví na listnatém stvolu i květy a plody. A již nyní obsahuje rostlina skryté vlohy k těmto květům a plodům...“ (In Smolková, 2007, s. 15).

### **6.1.3 Obsah práce**

„Antroposofické myšlenky nejsou předkládány jako náboženství. Projevují se v organizaci vnitřního života školy, ve vztahu ke všem, kdo se podílejí na práci s dětmi a rodiči, na volbě metod pedagogické práce. Hlavní metodou práce je činnost“ (Koťátková, 2014, s. 218).

„Uspořádání prostoru jak ve třídě, tak venku má svá specifika. Jsou zde použita různá architektonická řešení – místo pravých úhlů se používá šestiúhelníkový, lichoběžníkový nebo kruhový půdorys. Veškeré vybavení a hračky jsou zásadně z přírodních materiálů. Charakteristické jsou jemné pastelové barvy, které navozují pozitivní atmosféru pro poznávání a učení“ (Kořátková, 2014, s. 218).

Hlavním principem waldorfské mateřské školy je učení se napodobou, které je zprvu bezprostřední, později následné. Napodobování bývá podmíněno tím, co dítě vidí a slyší. Učitelka ve waldorfské mateřské škole přihlíží k individualitě dítěte tím, že mu nevnučuje, jak se má chovat. Svým vlastním jednáním, celkovou atmosférou a uspořádáním školky v dítěti chování prostřednictvím napodobování podněcuje (Kranich, 2000). Tento princip by měl být uplatňován ve všech činnostech během celého dne. Učitelka sama začne dělat nějakou činnost a děti se k ní postupně samy přidávají. V žádném případě činnost nevysvětluje.

Mezi společné činnosti dětí patří malování, modelování, vyprávění pohádek, zpěv a eurytmie.

„Při malování se děti seznamují s barvami, jejich proměnami a možnostmi. Podobně je tomu i u modelování, kde se používá obarveného vosku. V těchto činnostech jde především o radost z prožitku. Ve vyprávěných pohádkách je nejdůležitější, co dané postavy dělají a kde jsou patrné lidské vlastnosti. Zpěv doprovází všechny činnosti během dne a je její nedílnou součástí. Eurytmie vede děti k radosti z pohybu, rytmu a podněcuje dětskou fantazii. V mateřské škole jde především o jednoduché vyjádření prožitku z básně, motivu z pohádky nebo ztvárnění prožité nějaké události. Význam spatřujeme ve spojení řeči, zpěvu s pohybem“ (Kořátková, 2014, s. 218 – 219).

V průběhu dne by měly být v rovnováze společné a individuální, volné a řízené činnosti. V týdnu se uplatňuje zařazování společných činností v určitých obměnách, v ročních obdobích se postupuje v tzv. epochách se zaměřením na křesťanské svátky, tradice a oslavy dětských výročí.

Učitel má vytvářet láskyplné, bezpečné, přirozené prostředí. Má rozvíjet individualitu každého dítěte, soustředit se na to, co je pro každé dítě jen to dobré, na rozvoj jeho manuálních a uměleckých předpokladů, rozvíjet jeho tvořivost a fantazii.

Hlavní metodou jsou tvořivé a námětové hry, při kterých se rozvíjí vyjadřovací schopnosti. Herní materiál by měl být jednoduchý a z přírodních materiálů, aby rozvíjel fantazii dítěte.

Hra je ze začátku jen projevem síly a pohybu, čímž se navenek uplatňuje dynamika tvoření, která je v těle rozhodující (Heydebrand, 1993). Volná hra je druhou součástí každodenního zaměstnání během dne. „To podstatné a výchovné je právě v tom, že se zdržíme všech pravidel, všech svých pedagogických a vychovávajících zvyklostí a že ponecháme dítě jeho vlastním silám v jeho vlastní hře“ (Gruneliusová, 1992, s. 27). V dětské hře žije jedna z nejdůležitějších vlastností, a tou je tvůrčí fantazie, proto bychom ji měli hýčkat a pěstovat.

„Při volné hře má dítě naprostou svobodu volby, je ponecháno vlastním silám ve své hře. Hra dítěte není řízena a ani hodnocena, vše je přizpůsobeno tak, aby dítě svoji hru hluboce prožilo a samo došlo prožitku uspokojení nebo uvědomění si chyby“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 128).

V dnešní době si děti již nedokážou hrát, tak jako kdysi. Blattmannová a kol. (2011, s. 102) říkají: „...hra jako prapůvodní projev veškerého dětského rozvoje je v ohrožení. Buď se zvrhne v divoké řádění, nebo dítě propadne apatii, upadne do stavu nechuti a pasivity. Tento jev je varovným znamením, protože poukazuje na negativní změnu, neboť dítě, které si nedovede hrát, je v určitém smyslu nemocné.“ Smysluplně si bude hrát dítě, pokud dostane správnou hračku a správné náčiní ke hře (Hajnová, 1997).

Děti mají různé hračky a materiály – pískoviště, houpačky, houpací koně, jednoduché látkové panenky vycpané ovčí vlnou, obrázkové knížky, barevné tužky, lehké dřevěné poličky, různé barevné ručníky, šátky a závoje na zavěšení nebo také na převlečení do divadelní hry. Hračky z přírodních materiálů nebo přírodniny v sobě skrývají svou životní sílu, která oslovuje smysly dítěte (Smolková, 2007). Všechny hračky ve waldorfské mateřské škole jsou velmi jednoduché, a proto ponechávají při hře dítěti naprostou volnost (Kranich, 2000). Správná hračka ve waldorfské mateřské škole má charakter prototypu – může to být např.: jednoduché látkové zvířátko, zvířátko ze dřeva, látkové panenky, u kterých jsou jen naznačeny detaily, aby dítě mělo prostor pro vlastní fantazii (Hajnová, 1997).

Ve waldorfské mateřské škole nenajdeme žádné technické hračky, protože brání vzniku tvořivého myšlení. Kozlová (2003) zastává názor, že tak, jak se dítě projevuje

při hraní, se později svým způsobem ukáže jeho chování při práci. Hravá činnost dítěte spočívá v impulsech, které vychází z jeho nitra.

Učitelka pozoruje celou skupinu dětí, ale najde si také čas udělat něco pro školu, například bude šít panenku. Děti ji budou pozorovat a některé se jí pokusí napodobit. R. Steiner říká: „Až do věku pěti let je hra tou nejcharakterističtější činností dítěte“ (In Gruneliusová, 1992, s. 29).

## **7 PŘIBLÍŽENÍ ŠVP SLEDOVANÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL**

V této kapitole stručně představím dvě mateřské školy, ve kterých probíhal můj výzkum. Obě tyto mateřské školy se nacházejí ve Středočeském kraji. Mají jednu paní ředitelku. V každé mateřské škole je zástupkyně paní ředitelky.

Mateřská škola Sokolovská má dvě třídy, z nichž jedna je běžného typu a druhá pracuje na principech waldorfské pedagogiky. Kapacita této školy je 54 dětí. Celkem zde pracují 4 pedagogové, kteří mají střední pedagogické vzdělání. Pak zde pracují 2 provozní pracovnice a 2 kuchařky.

Školní vzdělávací plán mateřské školy Sokolovské nemá žádný název. Je rozdělen do tří integrovaných bloků – „Rozmanitosti podzimu“, „Zimní čarování“ a „Mezi jarem a létem“. Každý integrovaný blok je rozdělen na jednotlivá témata, témata mají ještě podtémata.

Mateřská škola Severní sídliště má čtyři třídy, z nichž pouze jedna pracuje na principech waldorfské pedagogiky. Kapacita této školy je 108 dětí. Celkem zde pracuje 8 pedagogů, kteří mají střední pedagogické vzdělání.

Školní vzdělávací plán mateřské školy Severní sídliště má název „Co všechno vidí sluníčko od jara až do podzimu“. Je rozdělen do tří integrovaných bloků – „Sluníčko kamarádí s deštěm a větrem“, „Sluníčko se chystá odpočívat“, „Sluníčko se probudilo a raduje se“. Každý integrovaný blok je rozdělen na jednotlivá témata, témata mají ještě dále rozdělena na podtémata.

### **7.1 Waldorfská třída 1, MŠ Sokolovská**

Waldorfská třída „vychází z principů waldorfské pedagogiky, z poznatků vývojových zákonitostí dítěte v jeho prvním sedmiletí. Dítě potřebuje své síly k rozvoji a upevnění stavby orgánů a své tělesnosti, proto není naše výchova zaměřena na rozvoj intelektu (to patří do ZŠ), ale je výchovou napodobováním“ (ŠVP Sokolovská, 2013, s. 9).

Dětem jsou nabízeny takové činnosti, které rozvíjejí jejich vůli, citění, myšlení a vzájemný soulad mezi nimi. Hračky a předměty jsou z přírodních materiálů – dřevo, proutí, sláma, vlna, bavlna, hedvábí, len, keramika, sklo, papír, včelí vosk apod. Prostředí se neustále proměňuje v souvislosti s ročním obdobím a průběhem slavností.



Waldorfská třída vychází z tradic a snaží se jejich význam uchopit v rámci současnosti. Právě probíhající období charakterizuje především „roční stůl“. Děti mají ustálený průběh týdenních činností: malování, kreslení, modelování, pečení, hudebně pohybové činnosti, ruční práce.

Třidu navštěvuje 27 dětí (5 dětí je 2–4 roky starých, 12 dětí je ve věku 4–5 let a 10 dětí je ve věku 5–7 let).

Třídní vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího plánu. Vzdělávací obsah je rozdělen na stejné integrované bloky jako u třídy běžného typu (Sokolovská).

Učitelky vycházejí ve výchovně vzdělávací práci z integrovaných bloků, které jsou postupně rozpracovány a doplňovány podle hodnocení a výsledků vzdělávání. Učitelky ke své práci využívají knihu *Dítě v úctě přijmout* od T. Smolkové (Vzdělávací program waldorfských mateřských škol), časopisy *Studánka*, *Věneček* a další.

V třídním vzdělávacím programu jsou uvedeny obecné principy waldorfské pedagogiky a východiska. Výchovná práce vychází z vývojových zákonitostí dítěte v jeho prvním sedmiletí.

Učitelky pořádají také akce pouze pro rodiče (pracovní schůzky – výroba překvapení pro děti, individuální rozhovory o konkrétním dítěti, rodičovské večery – přednášky) a akce pro rodiče s dětmi (roční slavnosti, oslavy narozenin dětí, společné výlety, brigády).

Obě paní učitelky jezdí na vzdělávací víkendové semináře do Prahy, na letní akademii v Semilech a studují pedagogickou literaturu – *Všeobecnou nauku o člověku jako základu pedagogiky* od R. Steinera.

Cílem Mateřské školy Sokolovská je, „aby dítě pro přechod do ZŠ a života vůbec získalo potřebné poznatky, manuální a pohybové dovednosti, osvojilo si mravní a morální zásady. Učit děti být aktivními účastníky dění kolem sebe, aby byl v rovnováze čas, jak být sám sebou, tak i čas, kdy jsem součástí týmu, který spolupracuje, vytvářet a nabízet dětem situace a činnosti, kde se dítě může zapojit a uplatnit. Trvalé jsou poznatky získané hlavně skrze prožívání. Naše práce je směřována k získání klíčových kompetencí“ (ŠVP, 2013, s. 10).

## **7.2 Waldorfská třída 2, MŠ Severní sídliště**

Tato třída pracuje částečně na principech waldorfské pedagogiky. Dětem jsou nabízeny takové činnosti, které podporují jejich vývoj.

V této třídě nemají pouze hračky typické pro waldorfskou pedagogiku. Mají zde i hračky plastové a moderní, které můžeme vidět v běžných v mateřských školách, a „roční stůl“, který se v průběhu roku obměňuje.

Do této třídy chodí 27 dětí od 3 do 6 let.

Třídní vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího plánu. Vzdělávací obsah je rozdělen do tří integrovaných bloků – „Sluníčko kamarádí s deštěm a větrem“, „Sluníčko se chystá odpočívat“, „Sluníčko se probudilo a raduje se“. Každý integrovaný blok je dále rozdělen na měsíční témata, ta na týdenní podtémata. Týdenní plán píše ve formě tzv. bublin.

Starší paní učitelka jezdí na semináře do Prahy, na letní akademii do Semil a má vystudovaný seminář waldorfské pedagogiky v tříletém cyklu. Pořádá pro rodiče různé slavnosti, které vycházejí z principů waldorfské pedagogiky. Její kolegyně je mladá, školu absolvovala před dvěma lety a waldorfskou pedagogikou se nezabývá.

Cílem Mateřské školy Severní sídliště je „vytváření podmínek pro optimální rozvoj celého člověka“ (ŠVP 2013, s. 11).

## **7.3 Třída běžné MŠ 3, Sokolovská**

Třída, ve které proběhl můj výzkum, je věkově smíšená. Je zaměřena na estetické činnosti. Hlavním cílem práce je zájem a spokojenost dětí. Děti mají k dispozici několik hracích koutků a mají možnost výběru různých druhů hraček. Každé ráno se vítají v komunitním kruhu, který slouží pro upevňování kamarádských vztahů ve třídě. Děti jsou vedeny k ohleduplnosti a vzájemné toleranci. Velký význam je kladen na spolupráci s rodiči.

Jednou týdně mají „kroužek s předškoláky“ pro předškolní děti. Předškolní děti dostávají jednou týdně domácí úkol, který plní spolu s rodiči.

Tuto třídu navštěvuje 27 dětí (mezi nimi 6 předškoláků, 11 dětí je ve věku 4–5 let, 9 dětí je ve věku 3–4 roky a 1 dítě je ve věku 3 let).

Třídní vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího plánu. Jsou definovány zásady práce učitelek a společná pravidla dítě – učitelka a učitelka – učitelka.

Integrovaný blok „Rozmanitosti podzimu“ má tato témata: „Nové začátky pro každého“, „Proměny a dary přírody“, „Příroda se ukládá ke spánku“.

Integrovaný blok „Zimní čarování „ má tato témata: „Už je tu zas ten vánoční čas“, „Zima je tu, děti, vrány k městu letí“, „Sluníčko, sluníčko, ukaž se maličko“.

Integrovaný blok „Mezi jarem a létem“ má tato témata: „Jaro už je tu“, „Májové zpívání“, „Léto, milé léto“.

Všechna uvedená témata jsou rozdělena na podtémata.

(Další integrovaný blok ještě nebyl v době mé přítomnosti hotový, proto ho zde neuvádím.)

#### **7.4 Třída běžné MŠ 4, Severní sídliště**

Třída, ve které probíhal můj výzkum, je heterogenní. Je zaměřena především na výtvarné činnosti.

Filozofií mateřské školy je rozvíjet samostatné, zdravé a sebevědomé dítě cestou přirozené výchovy. Výchovně vzdělávací program vychází ze základních potřeb dítěte.

Děti mají k dispozici dvě místnosti, ve kterých si mohou vytvořit pro svoji hru různé koutky.

Obě učitelky mají střední pedagogické vzdělání.

Třídní vzdělávací plán mi nebyl poskytnut k nahlédnutí, proto se o něm zde nezmiňuji.

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

### **8 CÍLE**

1. Srovnat hry dětí v běžné a waldorfské mateřské škole
2. Zorientovat se ve vybavení hraček v mateřské škole běžného typu a ve waldorfské mateřské škole a zjistit, s čím si hrají mladší a starší děti, jaké hračky preferují
3. Sledovat úlohu učitelky ve volné hře dětí ve vybraných mateřských školách
4. Zjistit, s jakým záměrem si rodiče volí vybrané mateřské školy a zda v rodinách ovlivňuje mateřská škola výběr hraček

## **9 VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

Výzkumné otázky vztahující se k 1. cíli:

- 1.1 Je způsob hry ve vybraných typech mateřských škol odlišný?
- 1.2 Jaké hry v mateřských školách převládají a kolik času je jim věnováno?

Výzkumné otázky vztahující se ke 2. cíli:

- 2.1 Jsou ve waldorfské mateřské škole pouze hračky z přírodního materiálu?
- 2.2 Jaké hračky preferují mladší a starší děti ve waldorfské mateřské škole?

Výzkumné otázky vztahující se k 3. cíli:

- 3.1 Jaké chování učitelky převládá v průběhu volných her v obou typech mateřských škol?
- 3.2 Je přístup učitelky k volným hrám ve waldorfské mateřské škole odlišný?

Výzkumné otázky vztahující se k 4. cíli:

- 4.1 Jaké důvody vedly rodiče k výběru mateřské školy?
- 4.2 Ovlivňuje mateřská škola nějakým způsobem hru a hračky, které rodiče dětem kupují?

## 10 METODY

Výzkumné šetření je rozděleno na tři části:

V první části výzkumu byla provedena analýza, kategorizace a soupis hraček v jednotlivých třídách mateřských škol.

Pro druhou část výzkumu byla zvolena metoda přímého strukturovaného pozorování volné hry. Pro pozorování byl vytvořen pozorovací arch a zaznamenáváno bylo pozorování volné hry dětí ve vybraných mateřských školách (příloha č. 3).

Pro třetí část výzkumu byl použit dotazník pro učitelky vybraných mateřských škol a dotazník pro rodiče. Dotazník pro rodiče i pro učitelky byl ověřen u kolegyně z mateřské školy. Všechny otázky byly srozumitelné a nebylo je nutné dále upravovat. V obou mateřských školách byla umístěna krabice, kam učitelky i rodiče dotazníky vhazovali. Po 14 dnech byla krabice otevřena a dotazníky vyhodnoceny (dotazník pro učitelky viz příloha č. 4, dotazník pro rodiče viz příloha č. 5).

Všechny použité metody mi pomohou naplnit dané cíle a zodpovědět výzkumné otázky.

## 11 VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

K výzkumu jsem si vybrala dvě mateřské školy, ve kterých je vždy na principech waldorfské pedagogiky realizována jedna třída. Ostatní třídy v těchto mateřských školách jsou běžného typu.

Vlastní výzkum jsem rozdělila do tří částí.

Po úvodním kontaktu s paní ředitelkou jsem navštívila jednotlivé mateřské školy a domluvila si schůzku s vedoucími učitelkami, které jsem seznámila se svým průzkumem. Paní zástupkyně mi nabídly dvě třídy, které vyhovovaly mému plánovanému pozorování. V každé třídě jsem provedla soupis hraček v době, kdy děti nebyly ve třídě přítomny. Následně jsem hračky rozdělila do předem určených kategorií.

Poté jsem realizovala pozorování volné hry dětí v jednotlivých třídách a výsledky pozorování zaznamenávala do předem vytvořeného pozorovacího archu. Průzkum probíhal v každé třídě jeden týden. Pozorování probíhalo v ranních hodinách od doby, kdy děti přicházely do třídy, až do první řízené činnosti, tedy v době volné hry dětí. Pozorování dětí jsem zaměřila na mladší (2–5 let) a na starší (5–7 let). Výzkum proběhl v dubnu 2014.

Na závěr jsem požádala učitelky a rodiče v jednotlivých třídách o vyplnění anonymního dotazníku, který obsahoval otázky jak uzavřené, tak otevřené. Po 14 dnech byly odpovědi vyhodnoceny. Dotazníky vyplnilo 8 učitelek. Návratnost byla 100 %. Rodičům jsem rozdala celkem 83 dotazníků. Návratnost byla 73 %.

### 11.1 Charakteristika cílové skupiny dětí

#### **Waldorfská třída 1, MŠ Sokolovská:**

Ve třídě je zapsáno 27 dětí ve věku 2,5–7 let. Jedno dítě má odklad školní docházky. Do třídy dochází dva páry sourozenců. Prvním párem jsou chlapci s odstupem 2,5 roku, druhým je dívčí pár s odstupem 1,5 roku. Obě dvojice si hrají spíše odděleně s jinými dětmi ve třídě. Atmosféra ve třídě na mě působila příjemně. Za celou dobu mého pozorování se ve třídě nevyskytovali konfliktní jedinci.

Děti ve věku 3–4 let bylo 5, ve věku 4–5 let bylo 9 dětí, ve věku 5–6 let 5 dětí a ve věku 6–7 let bylo 8 dětí.

Průměrný věk chlapců v této třídě byl 5,3 roku. Průměrný věk dívek byl 4,8 roku. Celkem se výzkumu v průměru zúčastnilo 20 dětí, viz příloha č. 1 (tabulka č. 1).

### **Waldorfská třída 2, MŠ Severní sídliště:**

Ve třídě je zapsáno 27 dětí ve věku 2–7 let. Do třídy dochází jeden pár sourozenců dvojčat (chlapec a dívka). Jsou zde i děti, které pocházejí z bilingvních rodin (česko-anglické, česko-ruské). Atmosféra ve třídě byla rušnější. Ke konfliktům docházelo málo, většinou mezi dvěma mladšími chlapci ve věku 3,7 let a 3,11 let.

Chlapců a dívek ve věku 3–4 let bylo 8. Ve věku 4–5 let jich v té době bylo 10. Ve věku 5–6 let byly 2 děti. Ve věku 6–7 let bylo 7 dětí.

Průměrný věk chlapců v této třídě byl v době výzkumu 4,6 let a průměrný věk dívek 4,8 let.

Celkem se výzkumu v průměru zúčastnilo 16 dětí, viz příloha č. 1 (tabulka č. 2).

### **Třída běžné MŠ 3, Sokolovská:**

Ve třídě je zapsáno 27 dětí ve věku 2–7 let. Do třídy dochází jeden pár sourozenců s odstupem 1 roku. Atmosféra ve třídě byla trochu rušnější. V této třídě docházelo více ke konfliktům mezi 3 staršími chlapci ve věku 5,6, 5,11 a 6,9 let. Tito chlapci se často při volné hře fyzicky napadali.

Chlapců a dívek ve věku 3–4 let bylo v době výzkumu 9. Ve věku 4–5 let byly 2 děti. Ve věku 5–6 let jich bylo 14. Ve věku 6–7 byly 2 děti.

Průměrný věk chlapců ve třídě byl v době výzkumu 4,8 a průměrný věk dívek 4,8 roku.

Celkem se v průměru zúčastnilo výzkumu 18 dětí, viz příloha č. 1 (tabulka č. 3).



#### **Třída běžné MŠ 4, Severní sídliště:**

Ve třídě je zapsáno 27 dětí ve věku 3–7 let. Do třídy docházejí čtyři páry sourozenců – dvojvaječná dvojčata, chlapec a dívka s odstupem 1 roku a tři měsíců, chlapec a dívka s odstupem 2 let a dívka a chlapec s odstupem 1 roku a 6 měsíců. Dvojvaječná dvojčata si spolu hodně hrála po celou dobu mého pozorování. Ostatní sourozenci si hráli odděleně. Některé děti pocházejí z bilingvních rodin (česko-německé, česko-ruské). Dvě děti jsou vietnamské národnosti.

Atmosféra ve třídě byla rušnější. Docházelo zde ke konfliktům mezi dvojicí starších chlapců ve věku 5,10 a 5,8 let. Ke konfliktům mezi nimi často docházelo zejména při hře se stavebnicí a při rozdělování rolí. Také zde docházelo ke konfliktům mezi třemi mladšími dětmi, z nichž jeden byl chlapec ve věku 3,11 let, a dvěma dívkami ve věku 3,9 let. Tyto děti si spolu často hrály ve trojici a ke konfliktům docházelo zejména při námětové hře v kuchyňce či hře v domečku.

Chlapci a dívky ve věku 3–4 let byli v době výzkumu 3. Ve věku 4–5 let bylo 10 dětí. Ve věku 5–6 let bylo 9 dětí. Ve věku 6–7 let bylo v době výzkumu 5 dětí.

Průměrný věk chlapců byl 5 let. Průměrný věk dívek byl 5,1 roku.

Celkem se v průměru zúčastnilo výzkumu 22 dětí, viz příloha č. 1 (tabulka č. 4).

### **11.2 Vybavení MŠ hračkami**

Pro zjišťování vybavenosti mateřských škol hračkami jsem vytvořila kategorizaci hraček. Podobu tabulek jsem postupně doplňovala podle stavu vybavení ve vybraných mateřských školách. Celkově bylo vytvořeno 13 kategorií hraček, z nichž některé jsem ještě rozdělila na podskupiny.

Jsou to tyto kategorie: dopravní prostředky, doplňky k dopravním prostředkům, stavebnice, didaktické hry (mozaiky, puzzle, ostatní druhy), společenské hry, pečovatelské hračky (panenky, doplňky k panenkám), reálné věci a hračky (koutek pro kutily, koutek domácnost, koutek obchod, koutek kadeřnictví), plyšové hračky, hračky k dramatické výchově (loutky a maňasci, doplňky k divadlu), figurky, sportovní pomůcky, ostatní hračky, knihovna.

První kategorií hraček byly **dopravní prostředky** (příloha č. 2, tabulka č. 5). Ve *waldorfské třídě 1* jich bylo napočítáno celkem 21 ks, ve *waldorfské třídě 2* bylo celkem

14 ks, ve *třídě běžné MŠ 3* bylo celkem 40 ks a ve *třídě běžné MŠ 4* bylo napočítáno celkem 13 ks. Ve *waldorfské třídě 1* byly všechny dopravní prostředky vyrobeny ze dřeva. V této třídě bylo nejvíce zastoupeno nákladních aut v počtu 10 ks. Ve *waldorfské třídě 2* byla auta, traktor a vleky vyrobené ze dřeva. Nákladní auta, bagry a míchač byly vyrobeny z plastu. Tato třída má o 6 ks méně dopravních prostředků než *waldorfská třída 1*. Také se od ní liší tím, že všechny dopravní prostředky nejsou jen ze dřeva. Ve *třídě běžné MŠ 3* byla většina dopravních prostředků vyrobena z plastu a některé byly v kombinaci plast – kov. Nejvíce zde byly zastoupeny vlaky a auta různých velikostí. Tato třída se výrazně odlišuje s vybavením dopravních prostředků od ostatních pozorovaných tříd. Ve *třídě běžné MŠ 4* byly všechny dopravní prostředky vyrobeny z plastu. Nejvíce byla zastoupena auta různých velikostí v počtu 9 ks. *Waldorfské třídy* mají celkem 15 % druhů dopravních prostředků z celkového počtu hraček, z nich je 11 % vyrobeno ze dřeva. *Běžné třídy* mají celkem 18 % druhů dopravních prostředků z celkového počtu hraček a nejsou vyrobeny ze dřeva. V obou *běžných třídách* je o 3 % dopravních hraček více než ve waldorfských třídách.

Další kategorií hraček byly **doplňky k dopravním prostředkům** (příloha č. 2, tabulka č. 6). Ve *waldorfské třídě 1* byly celkem napočítány 2 druhy těchto hraček, ve *waldorfské třídě 2* byly celkem 2 druhy hraček, ve *třídě běžné MŠ 3* byly napočítány celkem 3 druhy hraček a ve *třídě běžné MŠ 4* byly napočítány celkem 4 druhy hraček. Ve *waldorfské třídě 1* mají skládací dráhu a dopravní značky. Vše je vyrobeno ze dřeva. Ve *waldorfské třídě 2* mají také skládací dráhu, dopravní stavebnici a vláčko-dráhy. Doplnky k dopravním prostředkům jsou vyrobeny z plastu, dřeva a kovu. Ve *třídě běžné MŠ 3* mají skládací dráhu, dopravní stavebnice a vláčko-dráhu. Tyto uvedené doplňky jsou vyrobeny ze dřeva a kovu. Ve *třídě běžné MŠ 4* mají skládací dráhu, dopravní stavebnice, vláčko-dráhu a molitanový koberec. Obě *waldorfské třídy* mají stejné množství doplňků. Nejvíce druhů má *třída běžné MŠ 4*. Ve *waldorfských třídách* mají celkem 1 % doplňků k dopravním prostředkům z celkového počtu hraček a převažuje dřevěný materiál. *Běžné třídy* mají celkem 2 % doplňků k dopravním prostředkům z celkového počtu hraček.

Třetí kategorií hraček jsou **stavebnice** (příloha č. 2, tabulka č. 7). *Waldorfská třída 1* má celkem 8 druhů stavebnic, *waldorfská třída 2* má celkem 9 druhů stavebnic, *třída běžné MŠ 3* má celkem 9 druhů stavebnic a *třída běžné MŠ 4* má celkem 15 druhů stavebnic. *Waldorfská třída 1* má všechny stavebnice vyrobené ze dřeva a kovu. Oproti této třídě vlastní *waldorfská třída 2* stavebnice vyrobené z plastu (celkem 4 druhy) a ze dřeva (celkem 5 druhů). *Třída běžné MŠ 3* má stavebnice vyrobené převážně z plastu. *Třída běžné MŠ 4* má stavebnic oproti ostatním třídám odlišné množství (15 druhů). Stavebnice jsou vyrobeny ze dřeva, plastu i v kombinaci dřevo – plast. Obě *waldorfské třídy* mají stavebnic celkem 7 % druhů z celkového počtu hraček. *Třídy běžné MŠ* mají stavebnic celkem 8 % druhů z celkového počtu hraček.

Čtvrtou kategorií tvoří **didaktické hračky/pomůcky**, které jsou rozděleny na **mozaiky, puzzle** a **ostatní** druhy (příloha č. 2, tabulka č. 8). Mezi ostatní druhy jsem zařadila například zatloukání hřebíčků, pexeso, domino, bludiště, vkládačky apod. Ve *waldorfské třídě 1* jsou celkem 4 druhy mozaik, 5 druhů puzzlů a 7 druhů ostatních didaktických hraček/pomůcek. Celkem tedy 16 druhů didaktických hraček/pomůcek. Použitými materiály jsou dřevo, dřevo – kov a u jedné didaktické hračky/pomůcky plast. Ve *waldorfské třídě 2* mají 4 druhy mozaik, 6 druhů puzzlů a 11 druhů ostatních didaktických hraček/pomůcek. Celkem tedy 21 druhů didaktických hraček/pomůcek. Použitými materiály jsou dřevo a u 5 didaktických hraček/pomůcek, tedy ve 24 %, je použit plast. V *běžné třídě MŠ 3* mají 3 druhy mozaik, 5 druhů puzzlů a 10 druhů ostatních didaktických hraček/pomůcek. Celkem tedy 18 druhů didaktických hraček/pomůcek. Použité materiály jsou dřevo, plast a kov. V *běžné třídě MŠ 4* mají 4 druhy mozaik, 6 druhů puzzlů a 10 druhů ostatních didaktických hraček/pomůcek. Celkem tedy 20 druhů didaktických hraček/pomůcek. Použitými materiály jsou dřevo, kov a plast. *Waldorfské třídy i třídy běžné MŠ* mají 13 % didaktických hraček/pomůcek z celkového počtu hraček. Ve *waldorfských třídách* převažují v 84 % hračky/pomůcky ze dřeva a v *běžných třídách* je 16 % materiálem dřevo.

Pátou kategorií tvoří **společenské hry** (příloha č. 2, tabulka č. 9). *Waldorfská třída 1* má 8 druhů společenských her, *waldorfská třída 2* má 7 druhů, *třída běžné MŠ 3* má 13 druhů a *třída běžné MŠ 4* má 11 druhů společenských her. Ve všech uvedených

třídách jsou společenské hry vyrobeny ze dřeva, papíru či plastu. *Waldorfské třídy* mají celkem 7 % druhů společenských her z celkového počtu hraček. *Třídy běžné MŠ* mají celkem 8 % druhů společenských her z celkového počtu. Liší se tedy jen nepatrně.

Šestou kategorií tvoří **pečovatelské hračky** (příloha č. 2, tabulka č. 10), které jsou rozdělené na **panenky** a **doplňky k panenkám**. Ve *waldorfské třídě 1* mají celkem 15 kusů panenek. Panenky jsou háčkované, jen s náznakem obličeje, nebo látkové. Ve *waldorfské třídě 2* mají celkem 10 kusů panenek. Panenky jsou také háčkované nebo látkové. Ani jedna z těchto dvou tříd nemá panenku typu novorozeně nebo barbie. *Třída běžné MŠ 3* má 16 kusů panenek. Panenky jsou látkové, nebo vyrobené z plastu. *Třída běžné MŠ 4* má 16 kusů panenek. Panenky jsou vyrobené z plastu. Obě třídy *běžné MŠ* mají stejné množství panenek. *Waldorfská třída 1* má celkem 6 druhů doplňků k panenkám – oblečky, kočárky, vozíčky, postýlky, domečky a nábytek do domečku. Oblečky jsou háčkované, většinou vyrobené samotnými učitelkami. Kočárky mají dřevěné, látkové a proutěné. Ostatní vyjmenované doplňky jsou vyrobené ze dřeva. *Waldorfská třída 2* má 4 druhy doplňků k panenkám. Jsou to kočárek, postýlky, domečky a nábytek do domečku. Kočárek je vyroben z plastu, ostatní doplňky jsou dřevěné. *Třída běžné MŠ 3* celkem výrazně odlišné množství doplňků k panenkám. Má látkové oblečky, kočárky (plast, kov), postýlky (plastové, kovové), domeček a nábytek do domečku je vyroben ze dřeva. Mezi další doplňky pro panenky v této třídě patří lahev pro panenky, nočník pro panenky, vanička pro panenky, dudlík pro panenky, autosedačka pro panenky. Všechny tyto doplňky jsou vyrobené z plastu. *Třída běžné MŠ 4* má celkem 5 druhů doplňků k panenkám – oblečky, postýlky, domeček a nábytek pro panenky. Oblečky jsou látkové, postýlky jsou vyrobené z plastu a kovu, domeček a nábytek do domečku je vyroben ze dřeva. *Waldorfské třídy* mají celkem 15 % druhů pečovatelských hraček z celkového počtu hraček. O 1 % více mají z celkového počtu hraček *třídy běžné MŠ*. Ve *waldorfských třídách* převažují oproti třídám běžných mateřských škol přírodní materiály a zpracovávání učitelkami.

Sedmou kategorií tvoří **reálné věci a hračky** (příloha č. 2, tabulka č. 11), do kterých je zařazen **koutek pro kutily, koutek domácnost, koutek obchod a koutek kadeřnictví**. *Waldorfské třídy* mají celkem 28 % druhů reálných věcí a hraček

z celkového počtu hraček. *Třídy běžné MŠ* mají celkem 19 % druhů reálných věcí a hraček z celkového počtu hraček. Ve třídách pracujících na principech waldorfské pedagogiky mají tedy o 9 % více druhů reálných věcí a hraček. Děti si hrají s přírodními materiály, například s šiškami, fazolemi, mušlemi, chlapci také používají opravdové pilky apod.

*Waldorfská třída 1* má celkem 7 druhů hraček v **koutku pro kutily**. Hračky tvoří ponk, pilky, metr, kleště, odřezky dřeva, kladívko a hřebíky. Děti si mohou v koutku pro kutily kdykoli hrát. Musí ale dbát na bezpečnost při práci s hračkami. Tato třída má pro tento koutek značné množství pomůcek. *Waldorfská třída 2* a *třída běžné MŠ 4* nemají koutek pro kutily vůbec. *Třída běžné MŠ 3* má pouze sadu pracovního nářadí z plastu. Zde je výrazný rozdíl mezi *oběma třídami (3, 4)* a *waldorfskou třídou (2)* i vybavením *waldorfské třídy (1)*.

*Waldorfská třída 1* má celkem 27 druhů hraček pro **koutek domácnost**. V tomto koutku mají kuchyňskou linku, stolky, pohovky, židle, taburety, sporák, váhy, talíře, hrnky, prkýnka, nože, sadu nádobí, potraviny, různé přírodniny – kaštiny, pecky, mušle, klacíčky, šišky, košíčky, dečky, oblézky, mlýnek, chňapky, zástěry, žehlicí prkno, sušák a žehličku. Všechny tyto hračky jsou vyrobené ze dřeva, molitanu, kovu, keramiky a látky. *Waldorfská třída 2* má stejné hračky pro koutek domácnost jako waldorfská třída 1. V tomto koutku mají kuchyňskou linku, stolky, pohovku, lavice, sporák, dřez, mikrovlnku, digestoř, kávovar, váhu, mixér, talíře, hrnky, prkýnka, nožem, sadu nádobí, potraviny, košíčky, dečky, sadu příborů, chňapky a zástěry. Pomůcky jsou vyrobeny ze dřeva, molitanu, kovu, keramiky, látky a 6 druhů je vyrobeno z plastu. *Třída běžné MŠ 3* má celkem 24 druhů hraček pro koutek domácnost. V tomto koutku se nachází kuchyňská linka, stolek, pohovky, myčka, sporák, dřez, mikrovlnky, pekáče, váhy, mixér, talíře, hrnky, prkýnka, nože, sadu nádobí, potraviny, sadu příborů, chňapky, zástěry, žehlicí prkno, sušák, žehličku, pračku, a smetáček. Všechny hračky jsou vyrobeny převážně z plastu. *Třída běžné MŠ 4* má celkem 15 druhů hraček pro koutek domácnost. V tomto koutku si děti mohou hrát s kuchyňskou linkou, stolkem, lavicemi, myčkou, sporákem, dřezem, mikrovlnkou, digestoří, mixérem, prkýnky, noži, sadou nádobí, potravinami a sadou příborů. Hračky jsou převážně vyrobeny z plastu. Oproti ostatním uvedeným třídám má tato třída pro koutek domácnost nejméně hraček. Přírodní materiál (dřevo) ve *waldorfských třídách* převažuje v 35 %. V *běžných třídách*

je přírodní materiál zastoupen v 31 %. Ve *waldorfských třídách* převažuje přírodní materiál o 4 % oproti *běžným třídám*.

Pro **koutek obchod** má *waldorfská třída 1* celkem 2 druhy hraček – prodejní stánek a látkové tašky. *Třída běžné MŠ 3* nemá pro koutek obchod žádné hračky. *Waldorfská třída 2* a *třída běžné MŠ 4* mají stejné množství (5 druhů) hraček a v materiálu se také neliší. Hračky jsou vyrobeny ze dřeva, látky, plastu a kovu.

Pro **koutek kadeřnictví** nemá *waldorfská třída 1* ani *waldorfská třída 2* žádné hračky. *Třída běžné MŠ 3* má celkem 7 druhů hraček pro tento koutek. Všechny hračky jsou vyrobené z plastu, kromě dřevěné židle na sezení. *Třída běžné MŠ 4* má celkem 6 druhů hraček pro tento koutek. Materiály jsou stejné jako u třídy běžné MŠ 4. Zde je významný rozdíl ve vybavenosti waldorfských a běžných tříd.

Osmou kategorií tvoří **plyšové hračky** (příloha č. 2, tabulka č. 12). *Waldorfská třída 1* nemá žádné plyšové hračky. *Waldorfská třída 2*, *třída běžné MŠ 3* a *třída běžné MŠ 4* mají celkem 3 druhy těchto hraček. Jsou to domácí zvířata, zvířata ze ZOO a ostatní. Mezi ostatní jsem zařadila například pohádkové postavičky, věci, apod. Ve *waldorfské třídě 2* a v obou *běžných třídách* mají těchto hraček celkem 2 % druhů z celkového počtu hraček. Zde se vyčleňuje z vybavenosti plyšovými hračkami *waldorfská třída 1*.

Devátou kategorií tvoří **hračky k dramatické výchově** (příloha č. 2, tabulka č. 13), které jsou rozděleny na podkategorie **loutky a maňásci**, a **doplňky k divadlu**. *Waldorfská třída 1* má celkem 3 druhy loutek a maňásků. Jsou to loutky na tyčce, prstové loutky a kostýmové čepičky. Loutky na tyčce jsou celé dřevěné. Ostatní loutky jsou z látky. Stejný počet druhů má i *waldorfská třída 2*. *Třída běžné MŠ 3* a *třída běžné třídy 4* mají celkem 2 druhy loutek a maňásků, jsou to kostýmové čepičky a rukavicové loutky. Doplnků k divadlu má *waldorfská třída 1* celkem 2 druhy – šátky a různé pokrývky hlavy. *Waldorfská třída 2* má pouze divadelní stojan. *Třída běžné MŠ 3* má celkem 3 druhy doplňků k divadlu – divadelní stojan, příslušenství a pokrývky hlavy. *Třída běžné MŠ 4* má celkem 3 druhy doplňků k divadlu – divadelní stojan, příslušenství a pokrývky hlavy. Obě *běžné třídy* mají stejné množství druhů doplňků k divadlu. *Waldorfské třídy* mají celkem 4 % druhů hraček k dramatické výchově

z celkového počtu hraček. *Běžné třídy MŠ* mají celkem 3 % druhů hraček k dramatické výchově z celkového počtu hraček. Ve všech třídách převažují přírodní materiály.

Desátou kategorií tvoří **figurky** (příloha č. 2, tabulka č. 14). Jedná se o figurky zvířat, lidí, skřítků a víl. *Waldorfská třída 1* má celkem 4 druhy figurek. Nejvíce má zvířat, která jsou buď vyrobena ze dřeva, nebo jsou ručně pletená. *Waldorfská třída 2* má celkem 3 druhy figurek. Nejvíce má také zvířat, která jsou ze dřeva, nebo pletená. *Třída běžné MŠ 3* a *třída běžné MŠ 4* mají 2 druhy figurek – zvířat a lidí. Figurky zvířat jsou vyrobena z plastu nebo ze dřeva. Figurky lidí jsou z plastu. *Waldorfské třídy* mají celkem 2 % druhů figurek z celkového počtu hraček. *Běžné třídy* mají celkem 1 % druhů figurek z celkového počtu hraček. Rozdíl v materiálu v obou typech tříd je výrazný – ve *waldorfských třídách* jsou všechny z přírodních materiálů, v *běžných třídách* jsou smíšené (převažuje plast).

Jedenáctou kategorií tvoří **sportovní pomůcky** (příloha č. 2, tabulka č. 15). *Waldorfská třída 1* má ve třídě celkem 7 druhů sportovních pomůcek. Jsou to žebřiny, švihadla, gymball, lano, lavička, pešek a koupací kůň. *Waldorfská třída 2* má ve třídě celkem 4 druhy sportovních pomůcek. Jsou to žebřiny, lavička, míč a houpací kůň. Ve *třídě běžné MŠ 3* mají celkem 11 druhů sportovních pomůcek. Jsou to žebřiny, švihadla, gymball, lavičky, strachový pytel, pešek, míč, chodítko, trampolína, branky a hokejky. Tato třída má od ostatních více pomůcek ve třídě. *Třída běžné MŠ 4* má ve třídě celkem 5 druhů sportovních pomůcek. *Waldorfské třídy* mají celkem 4 % druhů sportovních pomůcek z celkového počtu hraček. *Běžné třídy* mají celkem 5 % druhů sportovních pomůcek z celkového počtu hraček.

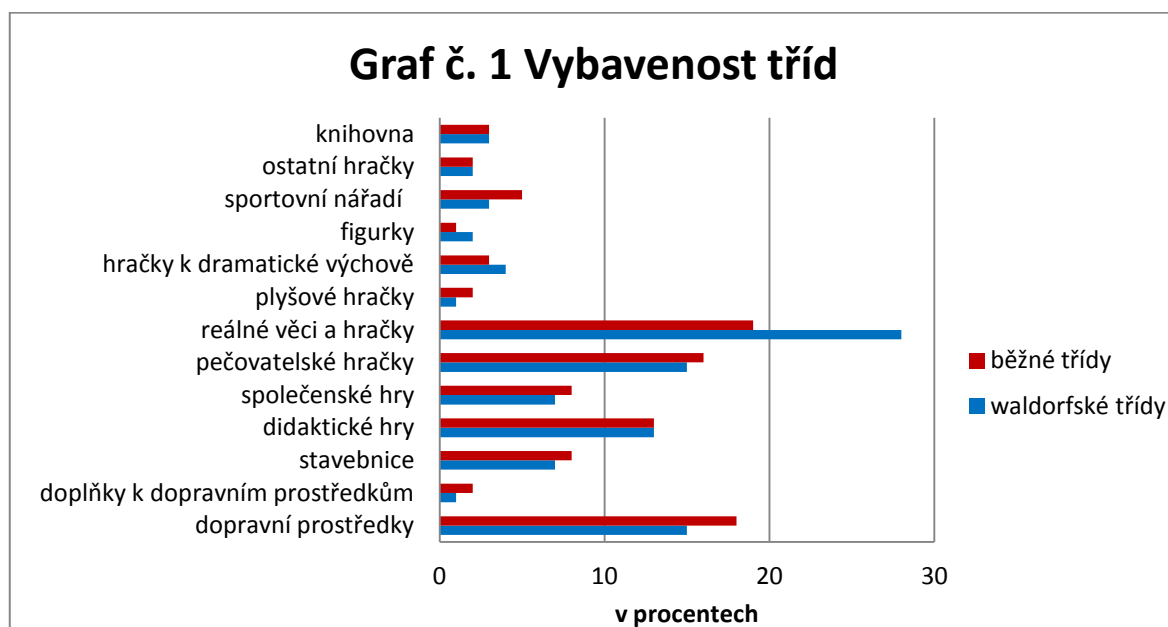
Dvanáctou kategorií tvoří **ostatní hračky** (příloha č. 2, tabulka č. 16). Do této kategorie byl zařazen například doktorský kufřík, vlna, polštáře, dřevěné tlusté bloky, pletací stav a fotoaparát. *Obě waldorfské třídy* mají 4 druhy z této kategorie. Použitými materiály jsou dřevo a látka. *Třída běžné MŠ 3* má celkem 3 druhy – telefon, doktorský kufřík a fotoaparát. *Třída běžné MŠ 4* má 2 druhy – doktorský kufřík a fotoaparát. *Waldorfské i běžné třídy* mají celkem 2 % druhů ostatních hraček z celkového počtu hraček. Ve waldorfských mateřských třídách jsou použité přírodní materiály.

Třináctou kategorií tvoří **knihovna** (příloha č. 2, tabulka č. 17). Všechny pozorované třídy mají stejné množství druhů knih. V každé třídě mají děti k dispozici encyklopedie, pohádky, leporela a dětské časopisy.

Z uvedeného soupisu hraček vyplynulo, že ve třídách pracujících na principech waldorfské pedagogiky nejsou sice výhradně hračky z přírodního materiálu, ale významně převažují, a to především v těchto kategoriích: dopravní prostředky, stavebnice, didaktické hračky/pomůcky (puzzle, ostatní druhy), pečovatelské hračky (doplňky k panenkám), reálné věci a hračky (koutek pro kutily – *waldorfská třída 1*, koutek domácnost), figurky a v kategoriích ostatní hračky

Dále jsem zjistila, že při porovnání obou typů školek je větší množství hraček ve *třídě běžného typu*.

Jednotlivé *třídy waldorfské MŠ* i *třídy běžné MŠ* se v některých případech lišily, a tak byl pro srovnání vytvořen graf č. 1. V tomto grafu byla srovnávána vybavenost tříd s programem waldorfské MŠ a tříd běžných MŠ.





### 11.3 Srovnání hry v běžné a waldorfské MŠ

Pro druhou část výzkumu jsem vytvořila pozorovací arch (příloha č. 3), do kterého jsem po dobu čtyř týdnů zaznamenávala průběh volné hry dětí ve čtyřech věkově heterogenních skupinách dvou odlišných programů. V každé třídě jsem pozorovala hru dětí jeden týden.

Ve *waldorfské třídě 1* se výzkumu zúčastnilo za týden v průměru 20 dětí. Z toho bylo dětí ve věku 3–5 let v průměru 13. Ve věku 5–7 let bylo v průměru 7 dětí.

Ve *waldorfské škole 2* se výzkumu zúčastnilo za týden v průměru 16 dětí. Z toho bylo dětí ve věku 3–5 let v průměru 11. Ve věku 5–7 let bylo v průměru 5 dětí.

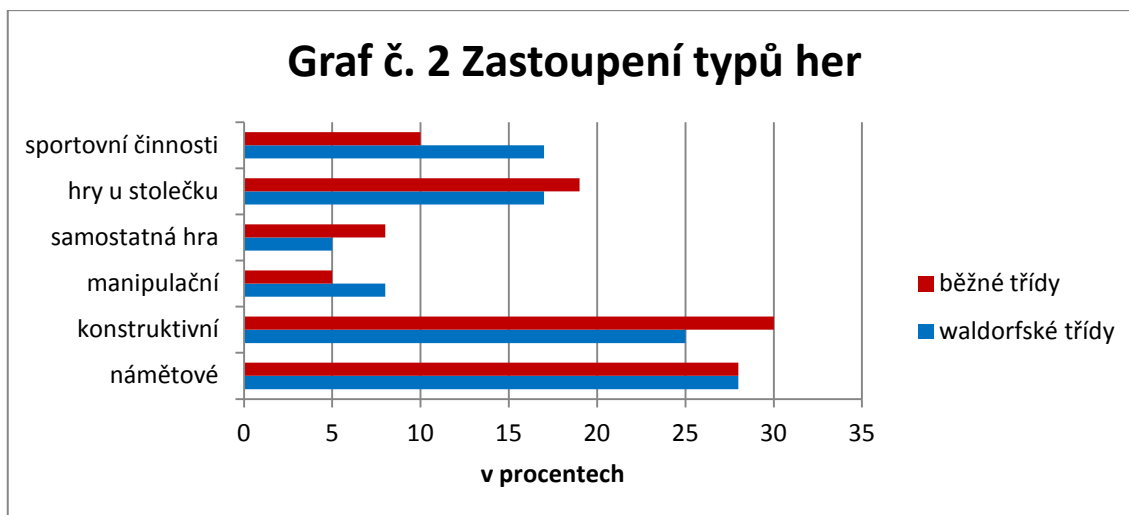
V *běžné třídě MŠ 3* se výzkumu zúčastnilo za týden v průměru 18 dětí. Z toho bylo dětí ve věku 3–5 let v průměru 7. Ve věku 5–7 let bylo v průměru 11 dětí.

V *běžné třídě MŠ 4* se výzkumu zúčastnilo za týden v průměru 22 dětí. Z toho bylo dětí ve věku 3–5 let v průměru 12 dětí. Ve věku 5–7 let bylo v průměru 10 dětí.

Sledovala jsem a zaznamenávala tato kritéria: zastoupení typů her, potřeba hrového partnera, potřeba kontaktu s učitelkou, konflikty při hře, zasahování učitelky do hry, řešení konfliktů při volné hře mezi dětmi, pomoc mladším dětem, preferovaná hračka a učitelčiny vstupy do hry. Pozorování volné hry jsem realizovala v dubnu 2014. Výsledky pozorování jsem pro přehlednost zpracovala do grafů.

Po vyhodnocení získaných informací o **zastoupení typů her** ve třídách pracujících na principech waldorfské pedagogiky a ve třídách běžného typu bylo zjištěno, že při zastoupení typů her převažují ve *waldorfských třídách námětové hry* (28 %), **konstruktivní hry** (25 %), **hry u stolečku** (17 %) a **sportovní činnosti** (17 %). Námětové hry se v obou těchto třídách objevovaly shodně. Děti si při námětových hrách nejčastěji hrály na rodinu, na kutily, na domácnost.

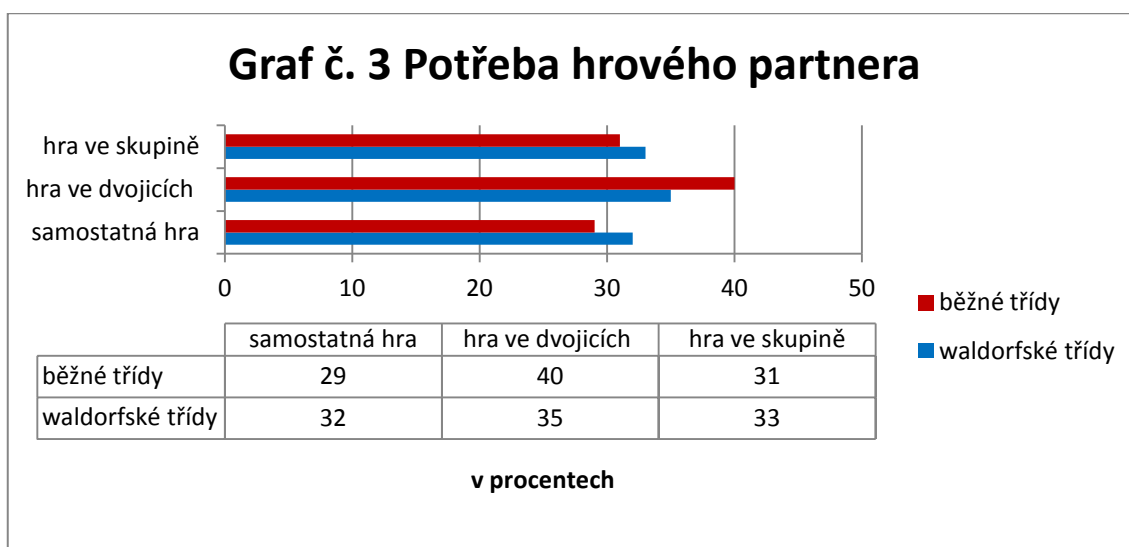
V *běžných třídách* naopak výrazně převažovaly **konstruktivní hry** (30 %), **námětové hry** (28 %), **hry u stolečku** (19%) a **sportovní činnosti** (10 %). Pro přehlednost jsem vše zaznamenala do grafu č. 2.



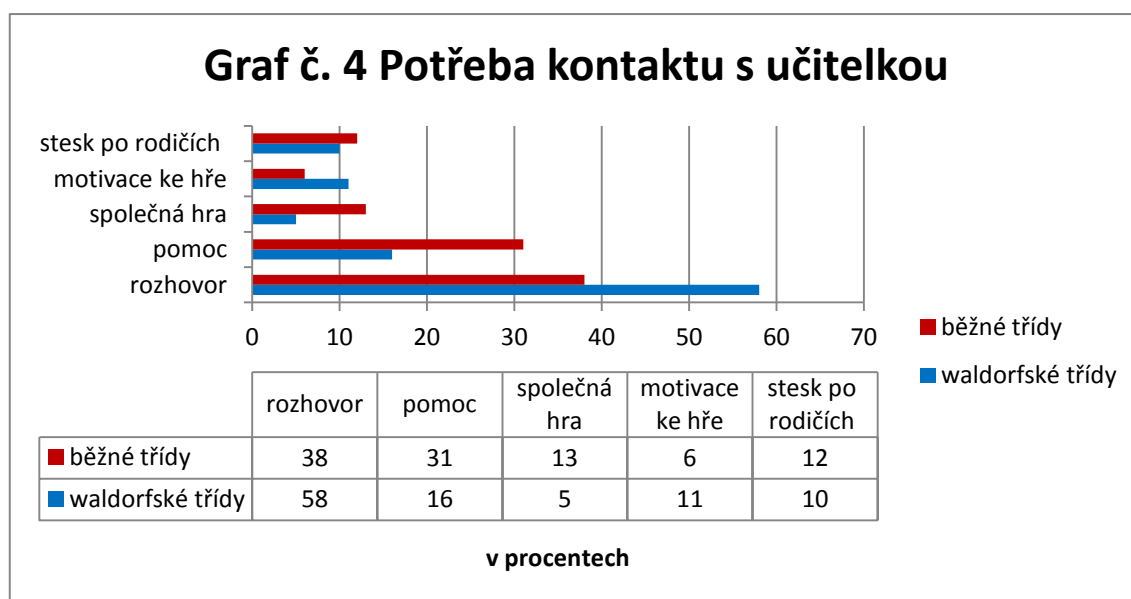
Dalším kritériem pozorování bylo zjistit, **v jaké míře děti potřebují ke své hře partnera**. V obou typech mateřských škol převládala nejvíce **hra ve dvojici**. A na druhém místě se v obou typech mateřských škol objevila **hra ve skupinách**.

Ve *waldorfských třídách* se **hra ve skupině** objevila celkem 33 krát za dobu 10 dnů (33 %). Nejvíce měla skupina 5 dětí ve věku 6,7; 4,10; 5,8; 4,4; 5,3 – a sice při námětové hře. **Hra ve dvojici** se objevila celkem 35 krát za dobu 10 dnů (35 %). **Samostatná hra** se objevila ve waldorfských třídách celkem 32 krát za dobu 10 dnů (32 %).

V *běžných třídách* se **hra ve skupinách** objevila celkem 31 krát za dobu 10 dnů (31 %). Nejvíce měla skupina 6 dětí ve věku 4,11; 6,6; 6,8; 5,7; 4,10; 5,0 – při stavbě domečku z Polikarpovy stavebnice. V běžných třídách se **hra ve dvojici** objevila celkem 40 krát za dobu 10 dnů (40 %). **Samostatná hra** se v běžných třídách objevila celkem 29 krát za dobu 10 dnů (29 %), viz graf č. 3.

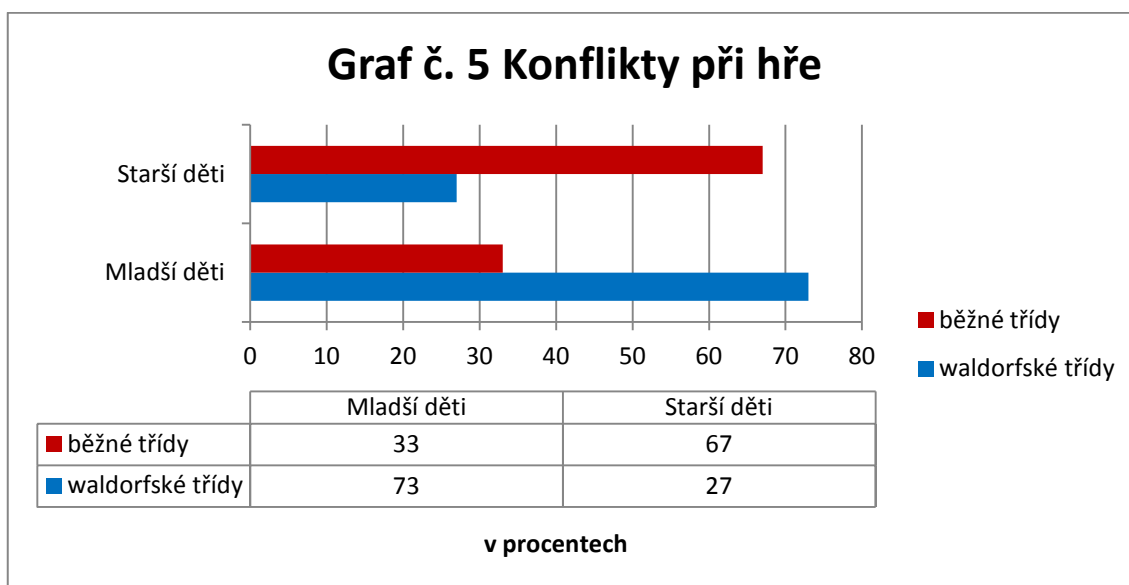


Dalším kritériem byla potřeba kontaktu s učitelkou. Ta se týkala rozhovorů, pomoci, výzvy ke společné hře, motivace ke hře nebo stesku po rodičích. V obou typech mateřských škol převládal **rozhovor** či **potřeba s něčím pomoci**. Ve *waldorfských třídách* 58 % dětí vyhledávalo učitelku pro rozhovor. Například jí vyprávěly své zážitky z předchozího dne nebo o své rodině. V *běžných třídách mateřských škol* vyhledávalo učitelku pro rozhovor celkem 38 % dětí. Hned na druhém místě žádaly děti učitelku o pomoc. Ve *waldorfských třídách* se to většinou týkalo pomoci při vysvětlení tkaní a při pravidlech ve hře. Naopak v *běžných třídách* se pomoc týkala při řešení konfliktu nebo pomoc s výběrem hračky. Ve *waldorfských třídách* se dále potřeba kontaktu s učitelkou týkala motivace ke hře, když děti nevěděly, s čím si hrát, a stesku po rodičích. Na posledním místě děti učitelku ve *waldorfských třídách* vybízely ke společné hře. Oproti tomu v *běžných třídách* děti vybízely učitelku ke společné hře častěji. Během pozorování jsem zaznamenala celkem 19 kontaktů ve *waldorfských třídách* a v *běžných třídách* jsem zaznamenala celkem 18 kontaktů s učitelkou, viz graf č. 4. Počet kontaktů je srovnatelný, ale důvody ke kontaktům s učitelkami se liší.

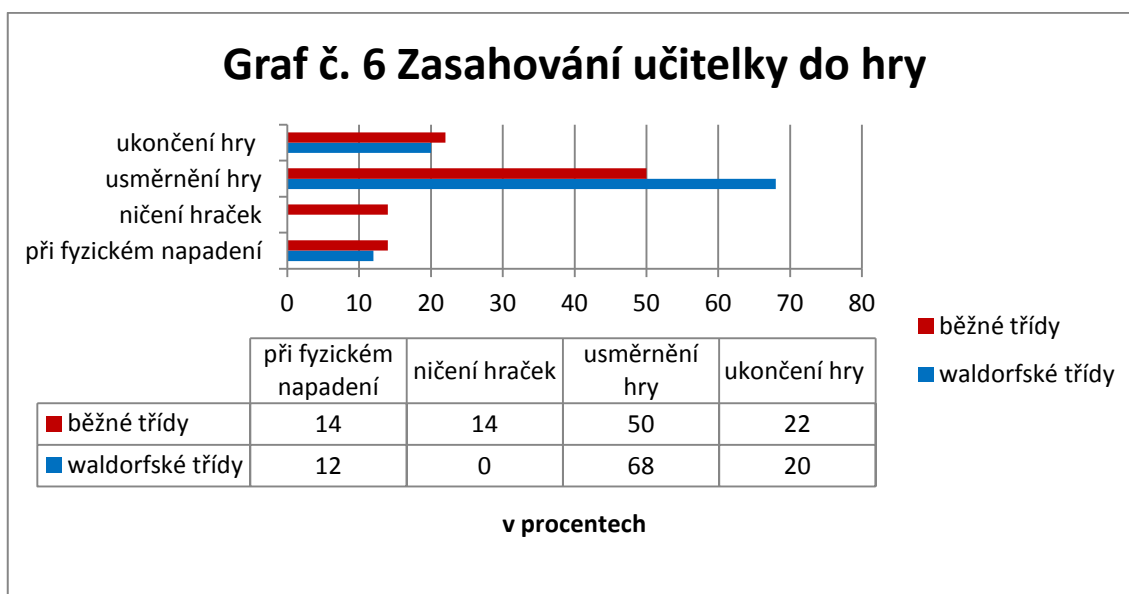


Dalším cílem pozorování byly **konflikty ve hře**. Ve *waldorfských třídách* jsem zaznamenala celkem 8 konfliktů u mladších dětí a 3 konflikty u starších dětí. Oproti tomu v *běžných třídách* jsem zaznamenala 6 konfliktů mezi staršími dětmi a 3 konflikty mezi dětmi mladšími. V obou sledovaných programech se konflikty většinou týkaly u mladších dětí toho, že si děti chtěly hrát se stejnou hračkou, nemohly se domluvit na umístění prvků a na dodržování pravidel. Zaznamenané konflikty se týkaly převážně chlapců. Starší dívky z *běžné třídy* 4 měly mezi sebou konflikt při kreslení. Většinou si

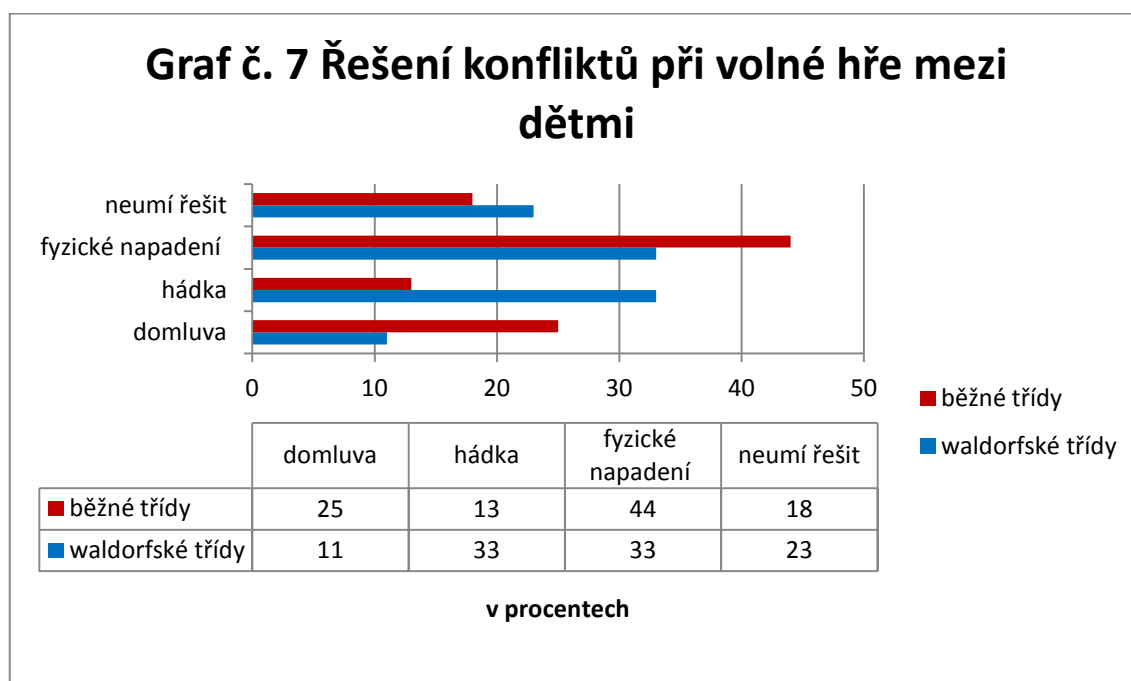
konflikty mezi sebou děti vyřešily samy. Učitelka z *běžné třídy 4* musela během pozorované doby zasáhnout pouze dvakrát, když se děti mezi sebou nedokázaly domluvit, viz graf č. 5.



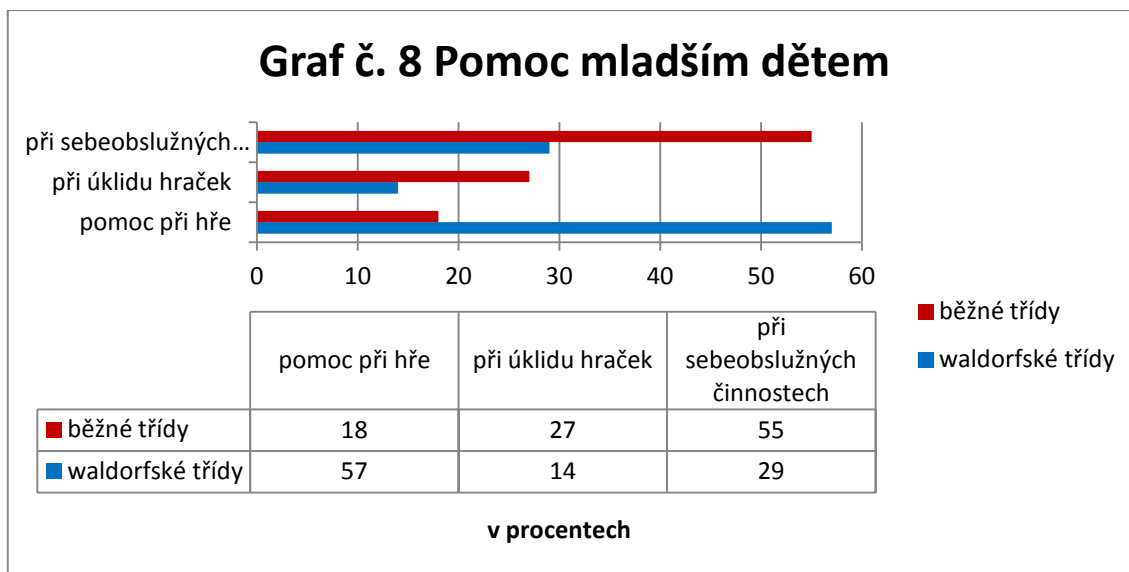
Dalším kritériem pozorování byla **četnost zasahování učitelky** do volné hry dětí. V obou typech mateřských škol se nejvíce zasahování učitelky týkalo usměrnění hry. Ve *waldorfských třídách* to bylo 68 % a v *běžných třídách* to bylo 50 %. Ve *waldorfských třídách* se usměrnění týkalo žalování, střílení a honiček. Usměrnění hry v *běžných třídách* se týkalo nadměrného hluku dětí, honiček a zničení obrázku. V *běžných třídách* učitelka musela zasahovat při ničení hraček a při konfliktech ohledně hraček. V obou typech mateřských škol byly děti často usměrňovány kvůli bezpečnosti, viz graf č. 6.



Během pozorování docházelo nejčastěji při **řešení konfliktů** k fyzickému napadení v obou třídách. Ve *waldorfských třídách* docházelo k fyzickým napadením u chlapců (33 %). Na druhém místě, ve *waldorfských třídách*, děti nejčastěji řešily konflikt hádkou (33 %). Pokud se děti pohádaly, tak si spolu často přestaly hrát a našly si ke hře jiného partnera. Konflikt domluvou řešilo pouze v těchto třídách 11 % dětí. V *běžných třídách* docházelo k fyzickým napadením také jen u chlapců (44 %). Chlapci často hráli agresivní hry. Například po sobě navzájem stříleli, hráli si na lupiče a policii apod. Na druhém místě v těchto třídách docházelo při konfliktu ke společné domluvě (25 %) u starších dětí. Starší děti se snažily najít řešení konfliktu vlastní domluvou. Občas zasáhla učitelka, která jim poradila, jak by se mohly domluvit, aby všichni byli spokojeni, viz graf č. 7.

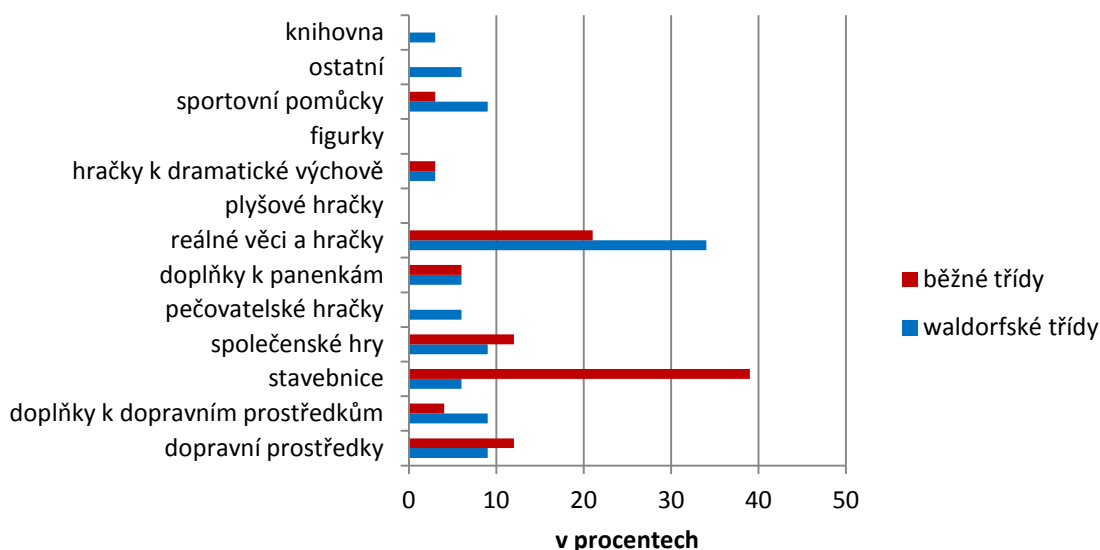


Další kritérium pozorování se zaměřilo na to, jak a v čem probíhala **pomoc starších dětí mladším dětem**. Ve *waldorfských třídách* se pomoc mladším dětem týkala nejvíce pomoci při hře (57 %) a na druhém místě při sebeobslužných činnostech (29 %). Pomoc při hře se nejčastěji týkala pomoci například se stavbou domečku. V *běžných třídách* starší děti nejvíce pomáhaly při sebeobslužných činnostech (55 %) a na druhém místě při úklidu hraček (27 %), viz graf č. 8.

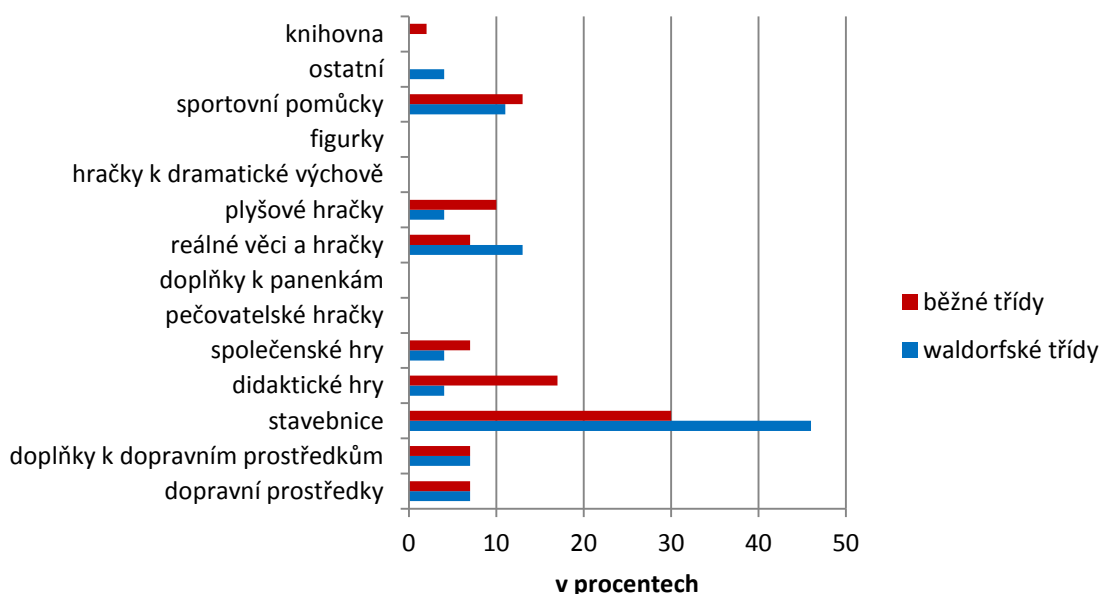


Dalším kritériem pozorování bylo zjišťování **preference hraček u mladších a starších dětí**. Jedná se o hračky, které děti nejvíce používaly v rámci měsíčního pozorování ke svým hrám. Do kategorie „ostatní“ spadaly tyto hračky: polštáře, pletací stav, fotoaparát, vlna, dřevěné tlusté bloky a hračky přinesené z domova. Graf č. 9 a graf č. 10 znázorňují preferenci u mladších a starších dětí ve *waldorfských* a *běžných třídách*. Během pozorování vyplynulo, že mladší děti ve *waldorfských třídách* nejvíce preferovaly hru s reálnými věcmi a hračkami (34 %). Většinou vařily v kuchyňce nebo si hrály na rodinu. Naopak v *běžných třídách* **mladší děti** nejvíce preferovaly stavebnice (39 %), reálné věci a hračky (21 %), společenské hry (12 %) a dopravní prostředky (12 %). Ve waldorfských třídách byly staršími dětmi preferovány hračky: stavebnice (46 %), reálné věci a hračky (13 %) a sportovní pomůcky (11 %). V *běžných třídách* byly **staršími dětmi** preferovány hračky: stavebnice (30 %), didaktické hry (17 %), sportovní pomůcky (13 %) a plyšové hračky (10 %).

### Graf č. 9 Preferovaná hračka - mladší děti

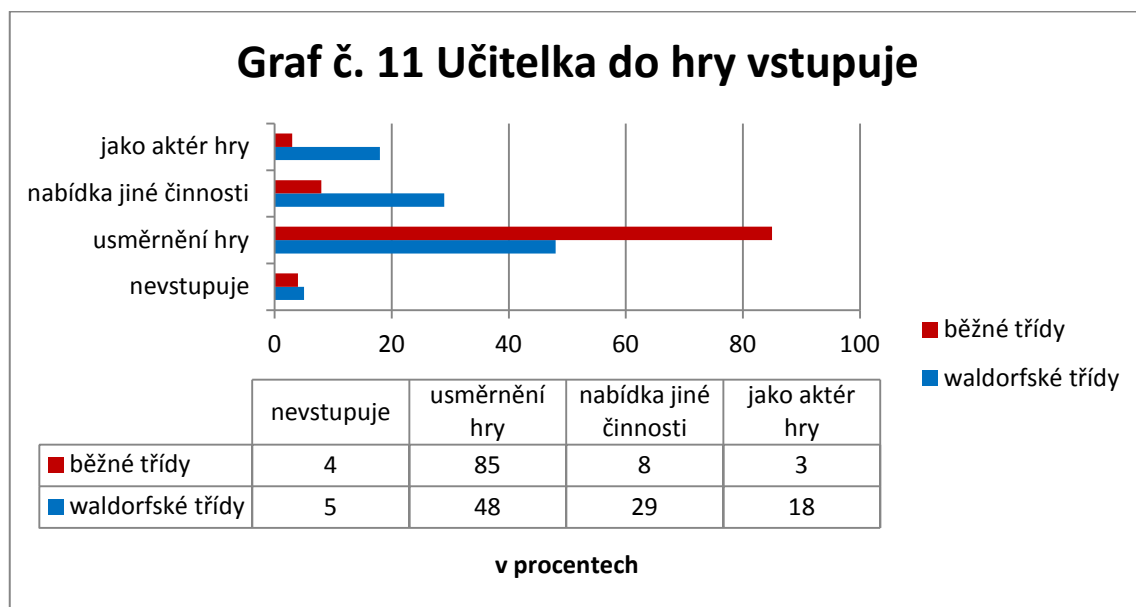


### Graf č. 10 Preferovaná hračka - starší děti



Posledním kritériem pozorování bylo zjišťování, **jak učitelka do hry vstupuje** (případně nevstupuje, usměrňuje hru, nabízí jiné činnosti nebo je aktérem hry). Nejčastěji učitelky v obou mateřských školách vstupovaly do dění při usměrňování hry, ve *waldorfských třídách* ve 48 % případů. V těchto sledovaných *waldorfských třídách* byla volná hra dětí klidnější a učitelky měly k dětem podobný přístup. V *běžných třídách*

zasahovaly učitelky při volných hrách mnohem častěji (85 %). Každá učitelka měla jiný přístup k dětem. Jedna působila velice klidně a rozvážně. Děti při její službě byly klidné. Druhá učitelka často děti až bezdůvodně napomínala a vyžadovala od nich, aby se při hře tolik neprojevovaly (nebyly hlučné, neběhaly, apod.). Ve *waldorfských třídách* učitelka do hry vstupovala s nabídkou jiné činnosti (29 %) a jako aktér hry (18 %), pokud ji děti požádaly o zapojení, viz graf č. 11.



## 11.4 Analýza dotazníků pro učitelky

Výzkumu se účastnilo celkem 8 učitelek. 4 učitelky byly z *waldorfských tříd* a 4 učitelky byly z *běžných tříd*. Návratnost dotazníků byla 100 %.

### Otázky a odpovědi:

#### **1. Dochází ve Vaší třídě často ke konfliktům při volné hře mezi staršími a mladšími dětmi?**

Všechny učitelky z *waldorfských tříd* uvedly, že v jejich třídách ke konfliktům občas dochází.

Učitelky z *běžných tříd* nejčastěji uvedly, že ke konfliktům v jejich třídách dochází občas, 1 učitelka z běžné třídy uvedla, že v její třídě ke konfliktům vůbec nedochází. Její odpověď mě velice překvapila.



Při mém pozorování dětí v jednotlivých třídách ke konfliktům mezi dětmi docházelo (viz graf č. 7). Nejčastěji, ve všech pozorovaných třídách, mezi chlapci, kteří konflikty při volné hře řešili fyzickým napadením (*waldorfské třídy* – 33 %, *běžné třídy* – 44 %). Ve *waldorfských třídách* děti řešily konflikty při volných hrách hádkou (33 %) a domluvou (11 %). V *běžných třídách* řešily děti konflikty při volných hrách také domluvou (25 %). Pozorování se neshoduje s tím, co sdělily učitelky.

## **2. V případě, že ano, či občas, jak často a z jaké příčiny?**

Pokud na předchozí otázku č. 1 odpověděly učitelky kladně, ptala jsem se, z jakých důvodů ke konfliktům dochází.

Ve *waldorfských třídách* nejčastěji učitelky uvedly, že ke konfliktům mezi dětmi dochází při sporu o hračku. Na dalším místě uvedly, že ke konfliktům dochází ohledně pravidel při volné hře. Jedna učitelka uvedla, že dochází k agresivnímu chování, které děti napodobují z TV a z počítačových her. Na tuto otázku 2 učitelky z *waldorfských tříd* neodpověděly. Při pozorování ve *waldorfských třídách* jsem zaznamenala 8 konfliktů u mladších dětí a 3 konflikty u starších dětí. Konflikty se týkaly u mladších dětí sporu o stejnou hračku, o pravidla a stavění, když se děti neokázaly domluvit na umístění prvků.

V *běžných třídách* učitelky nejčastěji uvedly, že při konfliktech mezi dětmi nejčastěji dochází při sporu o hračku a při pravidlech ve volné hře. Na tuto otázku 2 učitelky z *běžných tříd* neodpověděly. V *běžných třídách* při pozorování došlo celkem třikrát ke konfliktům u mladších dětí a šestkrát ke konfliktům u starších dětí. Starší dívky měly konflikt při kreslení (*běžná třída 4*).

Mé pozorování se shodlo s názory, které nejčastěji učitelky uvedly. Je diskutabilní, proč se nevyjádřily 2 učitelky z každého typu třídy.

## **3. Pomáhají starší děti dětem mladším?**

Učitelky v obou MŠ shodně uvedly, že starší děti pomáhají mladším.

Při pozorování v jednotlivých třídách jsem zaznamenala, že starší děti pomáhaly mladším dětem nejčastěji při hře a při zvládání sebeobslužných činností. Ve *waldorfských třídách* byly starší děti méně vybízeny k pomoci dětem mladším. Z pozorování vyplynulo, že některé starší dívky v těchto třídách samy nabízely pomoc mladším dětem při hře a při zvládnutí sebeobslužných činností. Pomoc při hře se týkala

například pomoci při stavbě podle předlohy. Pomoc při sebeobslužných činnostech se týkala často například nalití čaje do hrnečku, nebo pokud mladší dítě potřebovalo něco podat. Odpovědi učitelek byly potvrzeny vlastním pozorováním. Děti měly tendenci samy spontánně pomáhat.

V *běžných třídách* učitelky častěji vybízely starší děti, aby pomohly mladším dětem. Pomoc při hře se týkala například obkreslení šablony, postavení helmy ze stavebnice nebo postavení domečku. Pomoc při sebeobslužných činnostech se týkala například připomenutí, aby po sobě mladší dítě spláchlo a umylo si ruce. V těchto třídách byly děti k pomoci spíše vybízeny učitelkou.

#### **4. Považujete hru dítěte za dominantní činnost?**

Dotazované učitelky jednoznačně odpověděly kladně. Je chvályhodné, že si uvědomují, jak je spontánní volná hra u dětí důležitá.

#### **5. Myslíte si, že hra je základní potřebou dítěte v předškolním věku?**

Na tuto otázku opět všechny dotazované učitelky odpověděly jednoznačně kladně.

#### **6. Kolik času je denně věnováno ve Vaší třídě volným hram?**

Ve *waldorfských třídách* odpovědi jednoznačné nebyly. 2 učitelky uvedly, že si děti v jejich třídě hrají 3 a více hodin, 1 učitelka uvedla 2–3 hodiny a 1 učitelka uvedla pouze 1–2 hodinu v průběhu celého dne, což se mi zdá velmi málo.

V *běžných třídách* všechny učitelky jednoznačně uvedly, že si děti v průběhu celého dne hrají 3 a více hodin.

Odpovědi učitelek ukázaly, že je zde určitý rozpor v tom, jak vidí čas pro volnou hru učitelky z jedné třídy. Jedna učitelka (*waldorfská třída 1*) řadí mezi volnou hru pletení, tkaní apod. Zde je podíl organizování a vedení hry učitelkou značný. Tato učitelka také uvedla, že pokud ráno dítě přijde do mateřské školy do 8:00 hodin, pohraje si v průběhu dne dostatečně. Pokud ale přijde až před 9:00 hodinou, moc prostoru pro volnou hru nemá.

#### **7. Věnujete se dětem při jejich volné hře?**

Ve *waldorfských třídách* 2 učitelky odpověděly, že se dětem věnují často, a 2 učitelky odpověděly, že se dětem při volné hře věnují velmi často.

V *běžných třídách* byla nejčastější odpověď učitelek, že se dětem věnují velmi často a 1 učitelka odpověděla, že se dětem věnuje občas.

Při pozorování volné hry dětí v *běžných třídách* některé učitelky dětem do hry často zasahovaly a hodně je usměrňovaly, i když to podle mě nebylo nutné. Ve *waldorfských třídách* často při volných hrách děti žádaly učitelku o pomoc či chtěly, aby se zapojila do jejich hry. Osobně si myslím, že by každá učitelka měla dětem nechat co největší prostor pro spontánní volnou hru a zasahovat do hry dětí jen v případě nutnosti. Je otázkou, jak věnování se dětem učitelky chápou.

#### **8. Co děláte ve třídě, když se děti zabývají volnou hrou?**

Učitelky pracující ve *waldorfských třídách* nejčastěji odpověděly, že se zabývají smysluplnou činností. Například že pletou šály na hraní, připravují pomůcky na další den, individuálně tvoří se staršími dětmi a zapojují se do hry dětí. Pouze 1 učitelka pracující ve *waldorfské třídě* odpověděla, že se zabývá pozorováním volné hry dětí.

V *běžných třídách* nejčastěji učitelky uvedly, že pozorují děti a hrají si s nimi. 2 učitelky uvedly, že se zabývají individuální činností s nejstarší věkovou skupinou dětí.

Z pozorování volné hry dětí vyplynulo, že se stále najdou učitelky, které nevědí, co mají dělat, když se děti zabývají volnou hrou. Osobně si myslím, že by učitelka při volné hře měla děti pozorovat, protože hrou dětí může zjistit, jak se jednotlivé děti chovají, jaké jsou, pomůže jí to také při diagnostice dítěte. Odpověď učitelek z *waldorfských tříd* mě velice překvapila. Domnívala jsem se, že nějakou „smysluplnou“ činností se budou zabývat spíše učitelky v *běžných třídách*.

#### **9. Zasahujete dětem do jejich hry?**

Ve *waldorfských třídách* nejčastěji učitelky odpověděly, že dětem do jejich hry občas zasahují. Učitelky uvedly, že dětem nabízejí pomoc například při tkaní, pletení nebo v případě výskytu nějakého problému. Také dětem občas do hry zasahují, pokud je děti požádají, aby se hry zúčastnily v nějaké roli. Naopak 1 učitelka odpověděla, že dětem do jejich hry nezasahuje.

V *běžných třídách* všechny učitelky jednoznačně odpověděly, že dětem do hry občas zasahují. Důvody byly například: pokud je hra dětí příliš hlučná, když si vzájemně ubližují, pokud nezacházejí správně s hračkami a pokud děti potřebují nějakou radu.

Pozorování v obou typech mateřských škol ukázalo, že učitelky nejvíce zasahují při usměrnění hry. Ve *waldorfských třídách* (56 %) se usměrnění hry týkalo žalování, při střelení a při honičkách. Další pozorování ukázalo, že učitelky někdy musely volnou hru dětí ukončit (20 %), například kvůli bezpečnosti dětí. V *běžných třídách* (45 %) se usměrnění týkalo nadměrného hluku dětí, při honičkách a při zničení obrázků. Učitelky musely také v některých případech hru dětí ukončit (22 %).

#### **10. Které typy her při volné hře ve Vaší třídě převažují?**

Na tuto otázku učitelky z *waldorfských tříd* nejčastěji odpověděly, že v jejich třídách převažují námětové hry. Na druhém místě uvedly učitelky jiný typ her, například volné pracovní činnosti (tkaní, řezání dřeva) a pohybové činnosti.

V *běžných třídách* uvedly všechny učitelky jako nejčastější námětové hry a na druhém místě se jako odpověď objevila kolektivní hra, což je velmi obecné označení.

Z pozorování volné hry dětí ve třídách vyplynulo, že ve *waldorfských třídách* děti nejčastěji preferují námětové hry (28 %), konstruktivní hry (25 %), sportovní hry (17 %) a hry u stolečku (17 %). V *běžných třídách* se nejčastěji děti zabývaly konstruktivními hrami (30 %), námětovými hrami (28 %) a hrami u stolečku (19 %), což zcela nekorespondovalo s tím, jak se ve hře dětí orientují učitelky.

#### **11. Domníváte se, že máte dostatek hraček pro volnou hru dětí?**

Na tuto otázku odpověděly kladně 3 učitelky z *waldorfských tříd*. 1 učitelka pracující ve *waldorfské třídě* 2 odpověděla záporně.

V *běžných třídách* všechny dotazované učitelky odpověděly jednoznačně kladně.

Z pozorování volné hry dětí ve třídě vyplynulo podle kategorizace hraček, že všechny třídy mají dostatek hraček. *Waldorfská třída 2* a *běžná třída 4* měly dokonce i kabinet, kde měly děti k dispozici další hračky. Z kabinetu učitelky hračky v průběhu roku různě obměňovaly.

#### **12. Jaké hračky byste případně doplnila?**

Učitelky z *waldorfských tříd* by ve svých třídách doplnily kategorii dopravních prostředků, pečovatelské hračky, stavebnice a nehotové hračky z přírodního materiálu (velké textilie na domečky, špalky dřeva, velké bedny s kamínky či jiným podobným materiálem).

Učitelky z *běžných tříd* uvedly, že mají dostatek hraček pro volnou hru dětí a nepotřebují další hračky.

Učitelky *waldorfských tříd* prokázaly citlivost pro možné doplnění hraček.

### **13. Je podle Vašeho názoru doba pro spontánní hru dětí v denním režimu dostatečná?**

Všechny dotazované učitelky s programem *waldorfských tříd* a učitelky z *běžných tříd* jednoznačně uvedly, že je podle nich doba pro spontánní hry v denním režimu dostatečná.

V dotazníku ale 1 učitelka z *waldorfské třídy I* uvedla, „že když přijde dítě do třídy před 9. hodinou, už nemá dost možností si spontánně hrát“. Možná si učitelka uvědomovala tento problém.

### **14. Jaké hračky preferují starší děti ve Vaší třídě?**

Ve *waldorfských třídách* uvedly 3 učitelky, že starší děti podle nich preferují nejvíce stavebnice a hru s reálnými věcmi. Jedna učitelka na tuto otázku neodpověděla.

Při pozorování volné hry starších dětí ve *waldorfských třídách* bylo zjištěno, že si děti nejčastěji hrály se stavebnicemi, s reálnými věcmi a sportovními pomůckami. Odpovědi částečně souhlasily s pozorováním z *waldorfských tříd*. Je problematické interpretovat, proč jedna učitelka na tuto otázku neodpověděla. Kladu si otázku, zda sleduje hru dětí.

V *běžných třídách* podle všech dotazovaných učitelek starší děti nejčastěji preferují stavebnice, společenské hry a hry u stolečků. V *běžných třídách* také z pozorování volné hry starších dětí vyplynulo, že tyto děti nejvíce preferovaly stavebnice, didaktické hry a sportovní pomůcky. Pozorování učitelek v těchto třídách nepotvrdilo zcela odpovědi učitelek. Na druhém místě učitelky uváděly společenské hry a na třetím místě uvedly hry u stolečku. Z pozorování vyplynulo, že starší děti na druhém místě preferovaly didaktické hry a na třetím místě sportovní pomůcky.

### **15. Jaké hračky preferují mladší děti ve Vaší třídě?**

Učitelky z *waldorfských tříd* shodně uvádějí, že mladší děti v jejich třídě preferují nejvíce dopravní prostředky, stavebnice, didaktické hry a pečovatelské hračky.

Z pozorování volné hry dětí vyplynulo, že ve *waldorfských třídách* mladší děti nejčastěji preferují hru s reálnými věcmi a hračkami. Pozorování nepotvrdilo odpovědi učitelů.

Učitelky pracující v *běžných třídách* nejčastěji uvedly, že mladší děti v jejich třídě preferují stavebnice a dopravní prostředky.

Z pozorování volné hry dětí v *běžných třídách* vyplynulo, že mladší děti preferují stavebnice, reálné věci a hračky a společenské hry. Tyto výsledky se s odpověďmi učitelů úplně neshodují. Možná je to tím, že pozorování volné hry probíhalo v každé třídě pouze jeden týden.

#### **16. Které hry podle Vás spojují mladší a starší děti?**

Na tuto otázku odpověděly 3 učitelky z *waldorfských tříd*, že mladší a starší děti nejvíce spojují námětové hry, 2 učitelky z dotazovaných uvedly také kolektivní a společenské hry.

V *běžných třídách* učitelky na tuto otázku nejčastěji uvedly, že mladší a starší děti nejvíce spojují námětové hry a stolní hry. Na tuto otázku neodpověděla 1 učitelka.

Z mého pohledu učitelky takto odpověděly, protože při námětových, společenských i kolektivních hrách mohou mladší děti získat zkušenosti od starších dětí. Mladší děti si také rády nechají poradit od starších dětí a hru starších dětí se snaží napodobit.

#### **17. Které hry podle Vás naopak rozdělují mladší a starší děti?**

Učitelky z *waldorfských tříd* nejčastěji uvedly, že mladší a starší děti nejvíce rozdělují konstruktivní hry. Na druhém místě uvedly samostatné hry a na třetím místě manipulační hry.

Podle učitelů pracujících v *běžných třídách* nejčastěji mladší a starší děti rozdělují konstruktivní hry a pohybové hry. Jedna z učitelů na tuto otázku neodpověděla.

Učitelky se shodují, že konstruktivní hry děti spíše rozdělují. Lze to vysvětlit tak, že mladší děti jim často jejich stavbu boří. Mladší děti ještě nedokážou postavit to, co starší děti. Také je diskutabilní, proč jedna učitelka z běžné třídy na poslední dvě otázky neodpověděla.

Dotazníkové odpovědi učitelek z jedné třídy byly v rozporu v tom, jak vidí čas pro volnou hru dětí. Dále z pozorování volné hry dětí vyplynulo, že se stále najdou učitelky, které nevědí co dělat, když se děti zabývají volnou hrou.

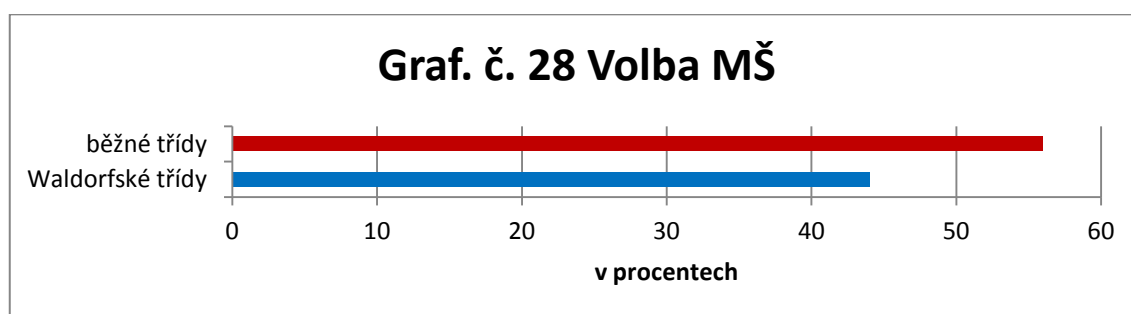
## 11.5 Dotazníky pro rodiče

Rodičům jsem rozdala celkem 83 dotazníků. Z těchto dotazníků se mi vrátilo 27 dotazníků z *waldorfských tříd* a 34 dotazníků z *běžných tříd*. Návratnost byla celkem 73%.

### Otázky a odpovědi:

#### 1. Do jaké MŠ dochází Vaše dítě?

Z vybraných mateřských škol dává své dítě 44 % rodičů do *waldorfských tříd* a 56 % rodičů dává své dítě do *běžných tříd*, viz graf č. 28.

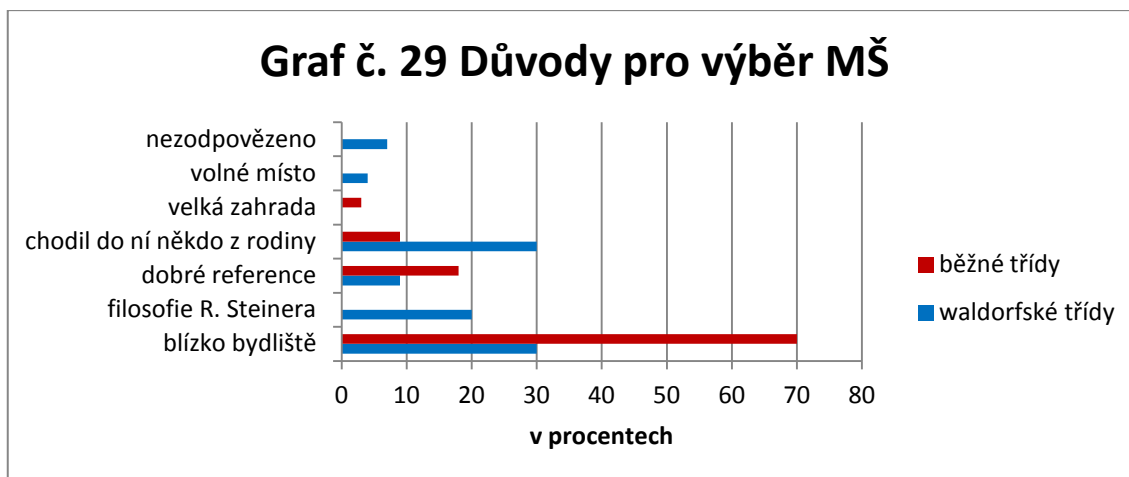


#### 2. Proč jste se rozhodl/a pro tuto MŠ?

Rodiče z *waldorfských tříd* nejčastěji uvedli tyto důvody: blízkost bydliště (30 %), chodil do ní již někdo z rodiny (30 %) a zaujala je filozofie Rudolfa Steinera (20 %).

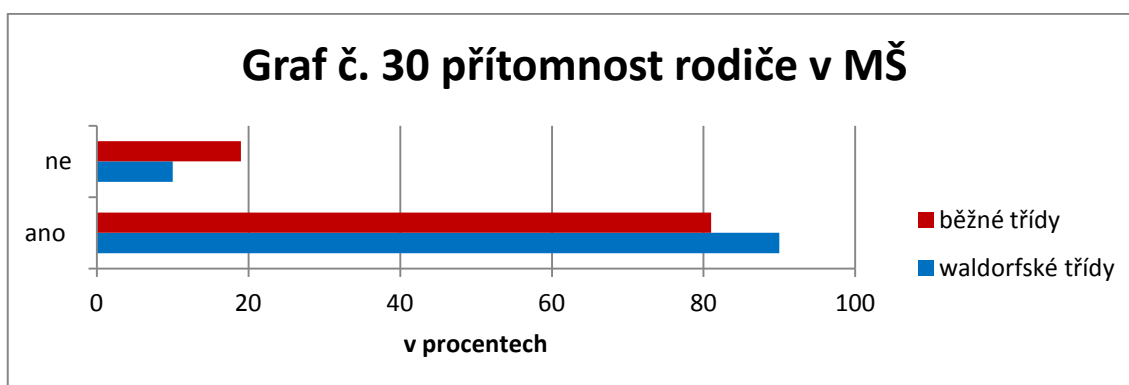
Rodiče z *běžných tříd* nejčastěji uvedli blízkost bydliště (70 %) a dobré reference (18 %).

Z průzkumu vyplynulo, že pro rodiče z *waldorfských tříd* je nejdůležitější blízkost bydliště i vlastní zkušenost, že ji navštěvovalo již jiné dítě z rodiny. Je také zajímavé, že se někteří rodiče orientují ve východisku waldorfské pedagogiky. Pro rodiče z *běžných tříd* je nejdůležitější blízkost bydliště. Často si ale také zjišťují, jaký má daná školka ohlas ostatních rodičů. O výběru podle školního vzdělávacího programu se rodiče nezmínili, viz graf č. 29.



### 3. Byl/a jste někdy přítomen/přítomna ve třídě Vašeho dítěte?

Na tuto otázku uvedlo 90 % rodičů z *waldorfských tříd*, že ve třídě přítomni byli. Rodiče spontánně vyjádřili, kdy byli ve třídě. Častěji byli přítomni ve třídě rodiče z *waldorfských tříd* u příležitosti pomoci připravit nějaké dárečky a pomůcky na plánovanou akci, při různých slavnostech a při vyrábění rodičů s dětmi. V *běžných třídách* bylo někdy ve třídě přítomno 81 % rodičů u příležitosti besídky dětí, viz graf č. 30. Míra aktivní spolupráce rodičů ve třídě svého dítěte je vyšší ve *waldorfských třídách*.



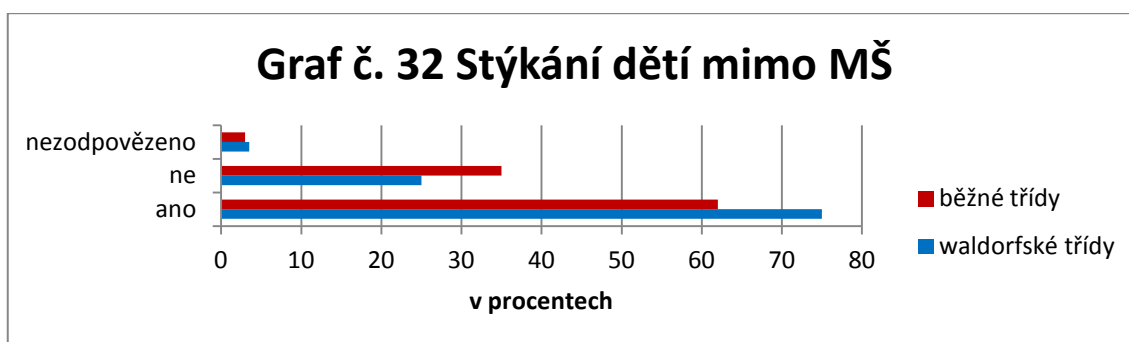
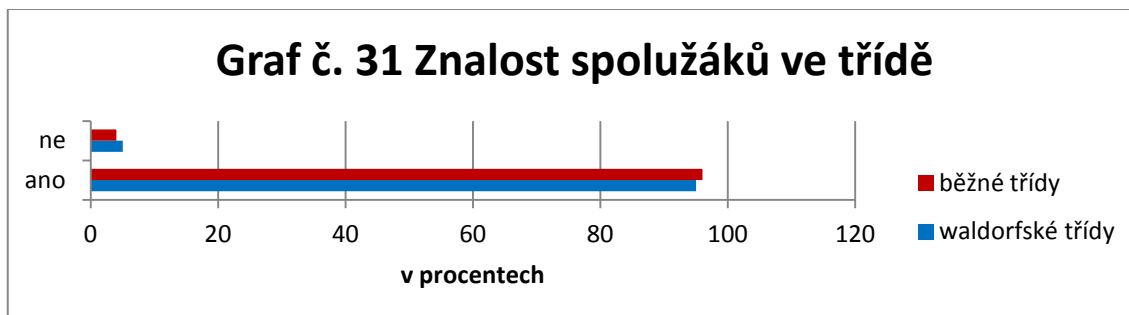
### 4. Znáte skupinu spolužáků Vašeho dítěte?

Na tuto otázku odpovědělo 96 % rodičů z *waldorfských tříd*, že znají spolužáky svého dítěte ve třídě. Z toho 75 % rodičů uvedlo, že se jejich dítě stýká s některými spolužáky i mimo mateřskou školu. Pouze 4 % rodičů uvedly, že neznají spolužáky svého dítěte.

95 % rodičů z *běžných mateřských škol* uvedlo, že znají spolužáky svého dítěte ve třídě. Z toho 62 % rodičů dodalo, že se jejich dítě stýká se svými spolužáky i ve



volném čase. 5 % rodičů uvedlo, že neznají spolužáky svého dítěte. Z výzkumného šetření vyplynulo, že znalost dětí v obou typech mateřských škol je srovnatelná a téměř stoprocentní. Vazby mezi dětmi s projevy vzájemného poznávání jsou silnější ve *waldorfských třídách*, viz graf č. 31 a graf č. 32.

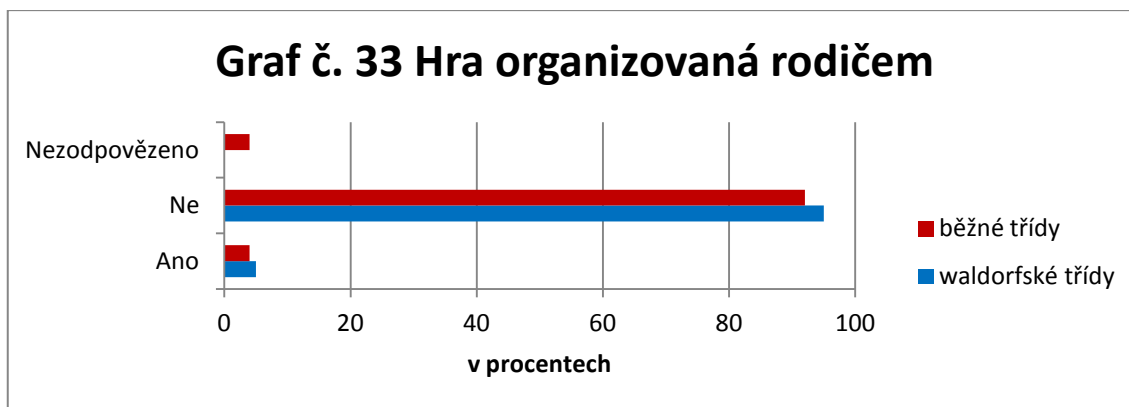


## 6. Organizoval/a jste nějakou hru pro děti v MŠ?

Ve *waldorfských třídách* většina rodičů uvedla, že žádnou hru pro děti v mateřské škole neorganizovali. Pouhých 5 % rodičů uvedlo, že nějakou hru pro děti organizovali. To se týkalo například besedy o seznámení s jejich povoláním, pomoc se šitím kostýmů, šitím pytlíčků, šitím látkových panenek, háčkováním hraček a pomoc s výrobou dárků pro děti.

V *běžných třídách* pouze 4 % rodičů organizovala nějakou hru pro děti. Také se například podíleli na vedení kroužku angličtiny a pomáhali na stanovišti při dětském dnu, viz graf č. 33.

Z výzkumu vyplynulo, že rodiče ve sledovaných *waldorfských třídách* se účastní nepřímé podpory dětských aktivit a přípravy náplně programů častěji. Tito rodiče vykazují větší druhovou pestrost spolupráce s mateřskou školou.

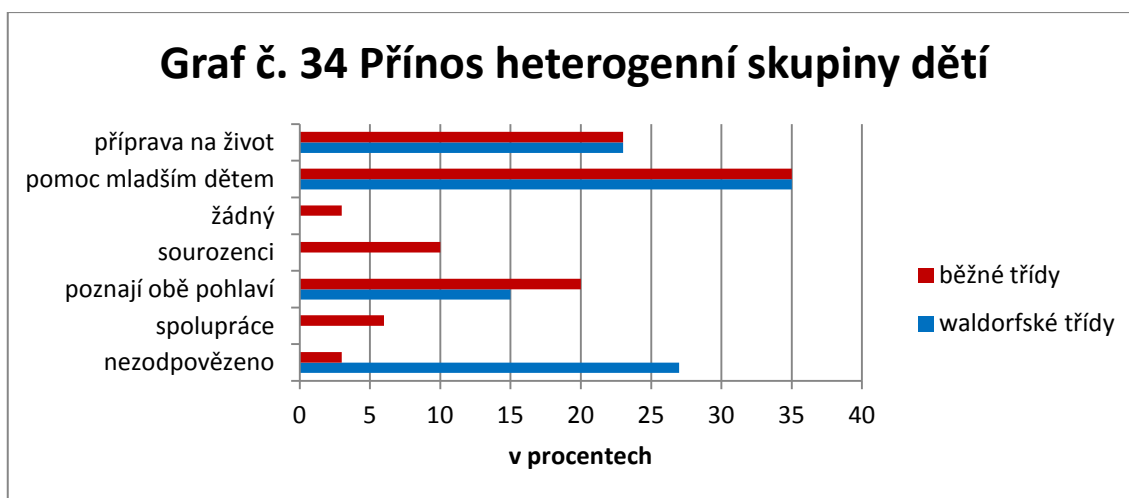


### 7. Jaký vidíte přínos v heterogenní třídě?

Největší přínos v heterogenní třídě vidí rodiče z *waldorfských tříd* při pomoci mladším dětem (35 %). 23 % rodičů uvedlo jako přínosnou přípravu na život. 15 % rodičů vidí přínos v tom, že jejich dítě pozná i druhé pohlaví. Z *waldorfských tříd* 27 % rodičů na tuto otázku neodpovědělo.

V *běžných třídách* jako největší přínos v heterogenní třídě vidí rodiče také při pomoci mladším dětem (35 %). Na druhém místě ji vidí jako přínosnou přípravu pro život (23 %). Na třetím místě rodiče uvedli, že děti poznají i druhé pohlaví (20 %). Dále uvedli jako přínos, že sourozenci mohou být spolu ve třídě (10 %). 6 % rodičů uvedlo spolupráci mezi dětmi, 3 % rodičů nevidí žádný přínos a 3 % rodičů na tuto otázku neodpověděla.

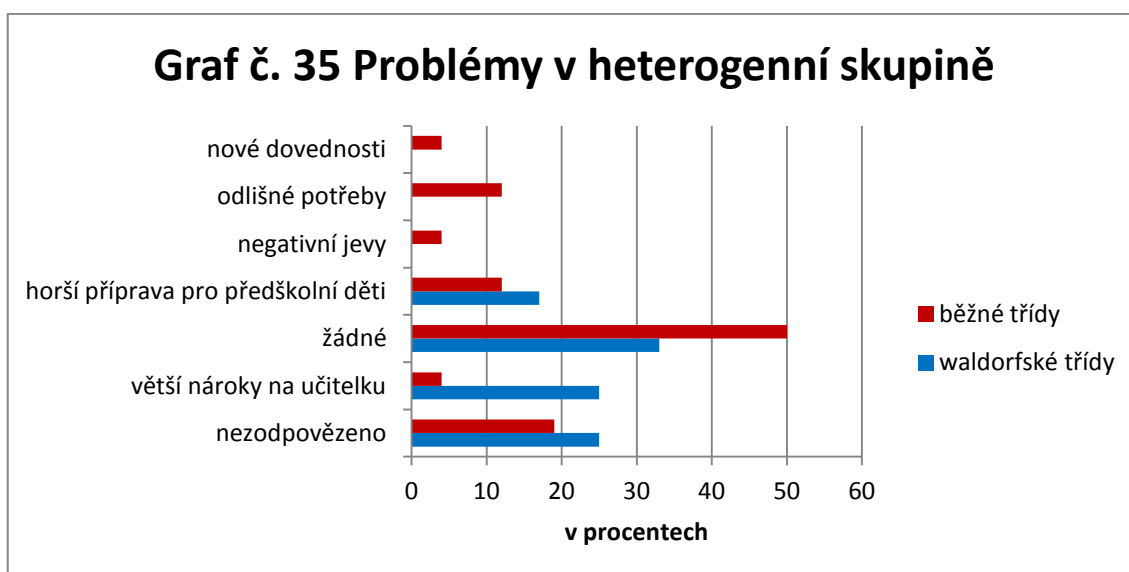
V obou programech se rodiče v přínosu pro heterogenní skupinu shodli, viz graf č. 34. Poměrně velké procento rodičů ve *waldorfských třídách* se k dané problematice nevyjádřilo. V *běžných třídách* vidí rodiče větší variabilitu v přínosu pro děti.



## 8. Jaké vidíte problémy v heterogenní třídě?

Ve *waldorfských třídách* 33 % rodičů v heterogenní třídě nevidí žádné problémy. Ostatní rodiče ve *waldorfských třídách* uvedli tyto problémy: heterogenní třída klade větší nároky na učitelku (25 %) a znamená horší přípravu pro předškolní děti (17 %). Na tuto otázku neodpovědělo 25 % rodičů.

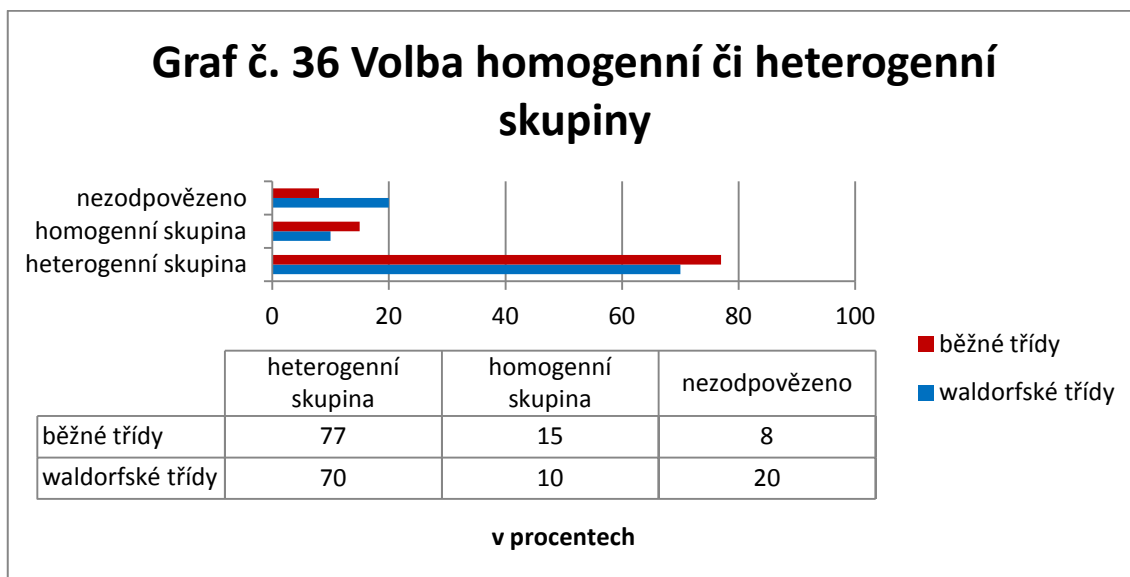
V *běžných třídách* uvedlo 50 % rodičů, že nevidí žádný problém v heterogenní třídě. Ostatní rodiče uvedli tyto problémy: odlišné potřeby dětí (12 %) a horší přípravu pro předškolní děti (12 %). K této otázce se nevyjádřilo 19 % rodičů. V *běžných třídách* jsou rodiče na jedné straně spokojenější a na druhé straně vnímají ve větší variabilitě možná úskalí heterogenních tříd. Přesto tito rodiče nevnímají jako negativní náročnost práce pro učitelku (asi proto, že ve *waldorfských třídách* se rodiče více aktivně účastní na programu). V obou typech tříd neodpověděla na tuto otázku téměř jedna třetina rodičů. Lze to vysvětlovat tím, že o těchto problémech rodiče příliš nepřemýšlejí, viz graf č. 35.



## 9. Pokud byste znovu volil/a MŠ, vybral/a byste si homogenní, nebo heterogenní třídu?

Z průzkumu vyplynulo, že pokud by si rodiče z *waldorfských i běžných tříd* mohli vybrat znovu, většina by se opět přiklonila k heterogenní třídě (70 %, 77 %). Poměrně více rodičů z *waldorfských tříd* se k hypotetické volbě nevyjádřilo (20 %). Pouze 10 % rodičů z *waldorfských tříd* by si zvolilo homogenní skupinu dětí

15 % rodičů z *běžných tříd* by si zvolilo homogenní skupinu dětí, oproti tomu heterogenní třídu by opět volilo 78 % těchto rodičů. Z procentuálních výsledků lze odhadovat, že by stejnou třídu zvolila většina rodičů předškolních dětí, viz graf č. 36.

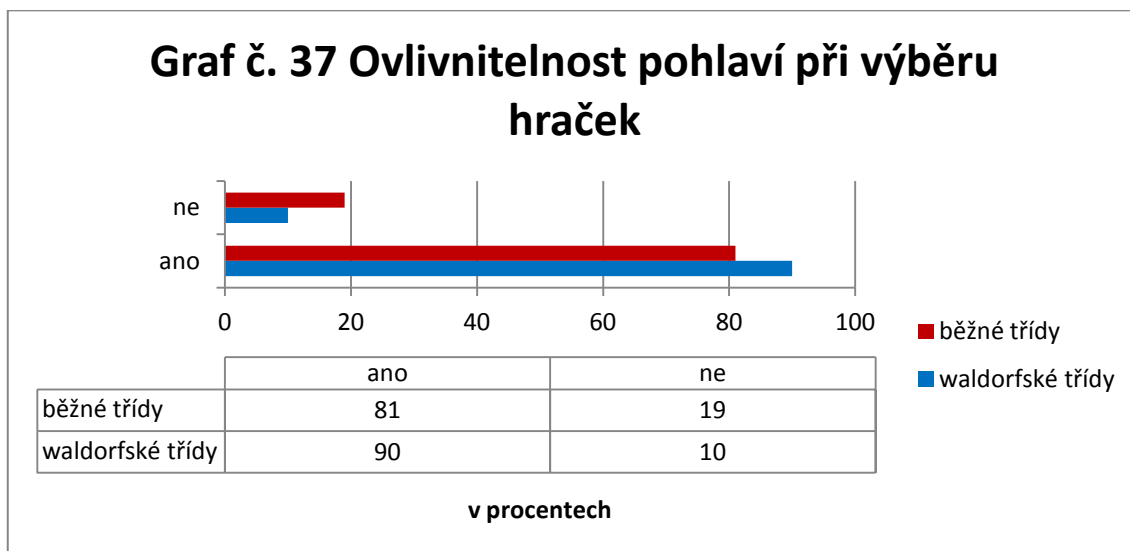


#### 10. Přihlížíte k pohlaví dítěte při výběru Vámi kupovaných hraček?

Na otázku, zda rodiče přihlízejí k pohlaví dítěte při výběru kupovaných hraček, odpovědělo kladně 90 % rodičů z *waldorfských tříd* a 81 % rodičů z *běžných tříd*.

Z *běžných tříd* odpovědělo záporně 19 % rodičů a z *waldorfských tříd* odpovědělo záporně 10 % rodičů, viz graf č. 37

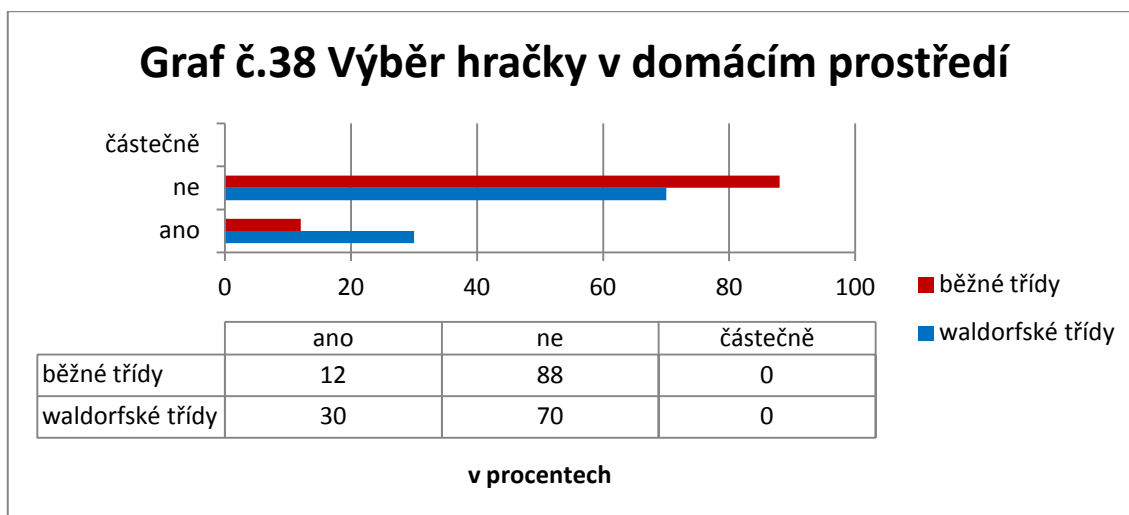
Z průzkumu vyplynulo, že rodiče vybírají velmi často hračky podle pohlaví svého dítěte, ve *waldorfských třídách* v o něco vyšší míře.



### 11. Ovlivnily hračky v MŠ Váš výběr pro domácí prostředí?

Na tuto otázku odpovědělo kladně pouze 25 % rodičů z *waldorfských tříd* a 12 % rodičů z tříd *běžného typu*. Rodiče z *waldorfských tříd* koupili svým dětem kostky ze dřeva, magnetické stavebnice, dřevěné vláčko-dráhy a pořídili svým dětem přírodní materiály na hraní (látky, dřevo, háčkované hračky). Rodiče z *běžných tříd* koupili svým dětem dřevěné hračky, „Equibrio“ a „Double“.

Záporně na tuto otázku odpovědělo 70 % rodičů z *waldorfských tříd* a 88 % rodičů z tříd *běžného typu*, viz graf č. 38. Výsledky ukázaly, že častěji jsou ovlivněni rodiče *waldorfskou třídou*, a to v 30 %, oproti rodičům z *běžných tříd*, kteří jsou ovlivněni pouze ve 12 % případů. Rodiče z *waldorfských tříd* také uvedli větší druhovou rozmanitost hraček převzatých z jejich mateřské školy.



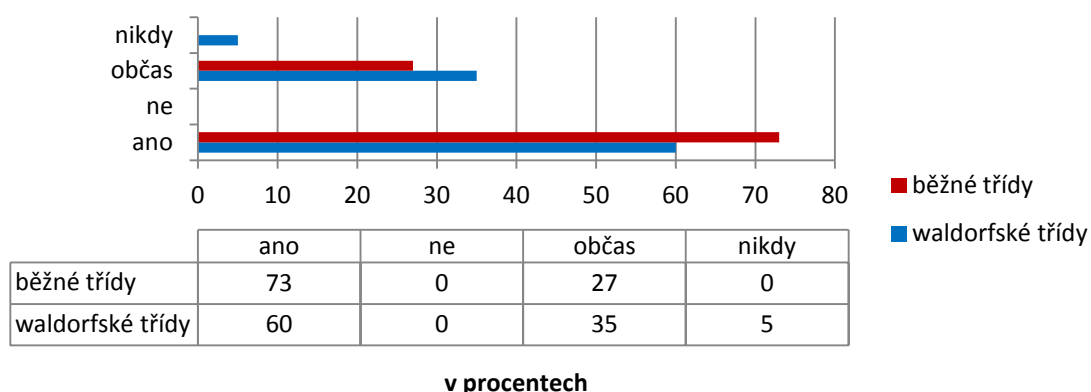
### 12. Dívá se Vaše dítě na televizi?

Ve *waldorfských třídách* odpovědělo kladně 60 % rodičů, 35 % rodičů z *waldorfských tříd* uvedlo, že se jejich dítě dívá na televizi občas. Pouhých 5 % rodičů uvedlo, že se jejich dítě na televizi nedívá nikdy.

V *běžných třídách* odpovědělo kladně celkem 73 % rodičů, 27 % rodičů odpovědělo, že se jejich dítě na televizi dívá občas, viz graf č. 39.

Výsledek je srovnatelný (95 %, 100 %), i když jednoznačně kladná odpověď je u běžných tříd častější a směřuje k tomu, že se výrazná většina dětí ze sledovaných tříd na televizi doma dívá.

### Graf č. 39 Sledování televize



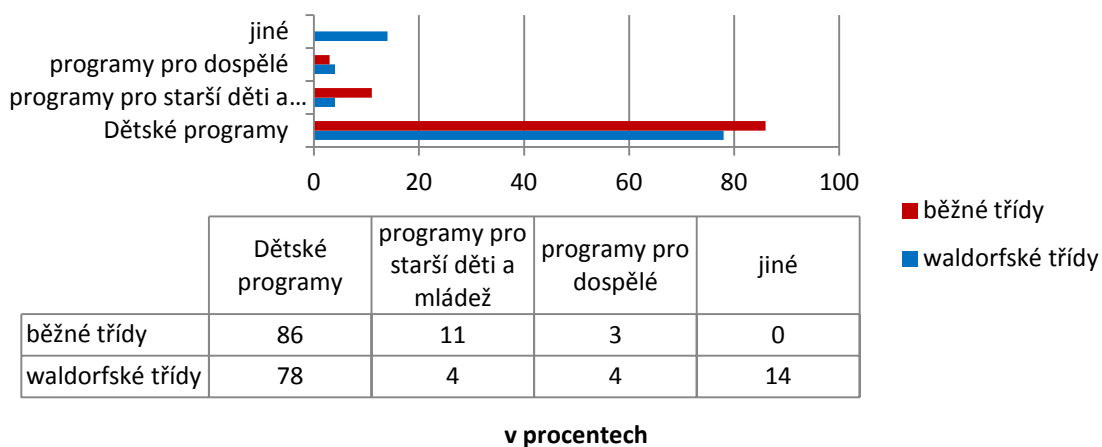
### 13. Na co se Vaše dítě nejčastěji dívá?

Dále mě zajímalo, jaké televizní programy děti sledují. Ve *waldorfských třídách* rodiče uvedli dětské programy (78 %) a jiné programy (14 %), které upřesnili jako dokumentární filmy o zvířatech a hudební pořady.

Rodiče z *běžných tříd* uvedli nejčastěji také dětské programy (86 %) a programy pro starší děti a mládež (11 %), viz graf č. 40. Z tohoto výsledku můžeme usuzovat, že rodiče mají přehled o tom, co děti v TV sledují.

A opět se potvrdilo, že příhodnější prostředí pro sledování televize je u dětí v *běžných třídách*.

### Graf č. 40 Televizní programy

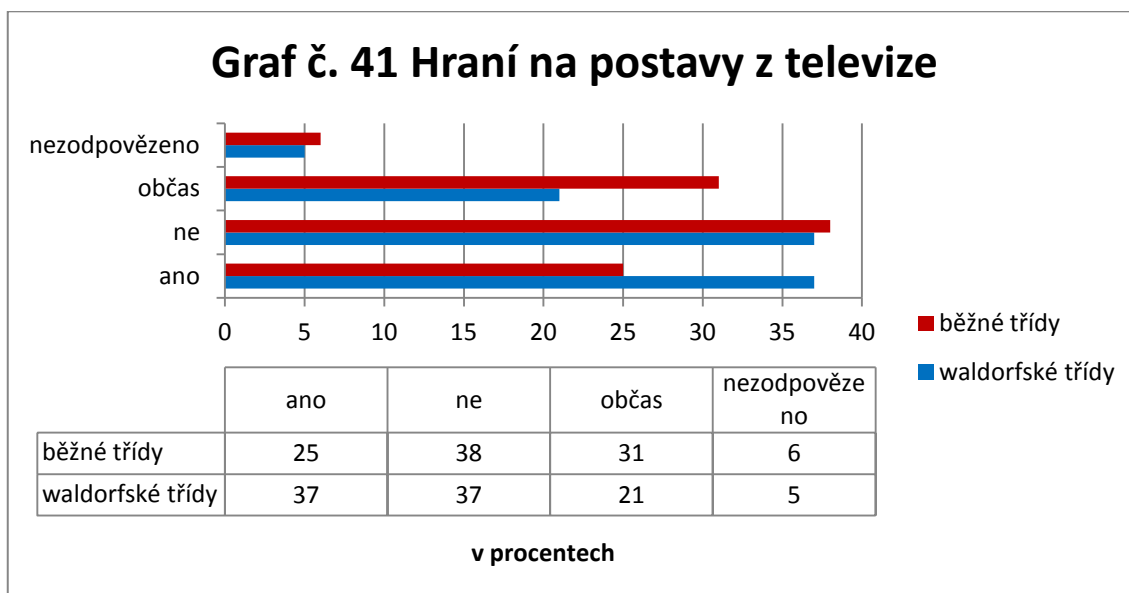


#### 14. Hraje si Vaše dítě na nějaké postavy z televize? Pokud ano, uveďte jaké.

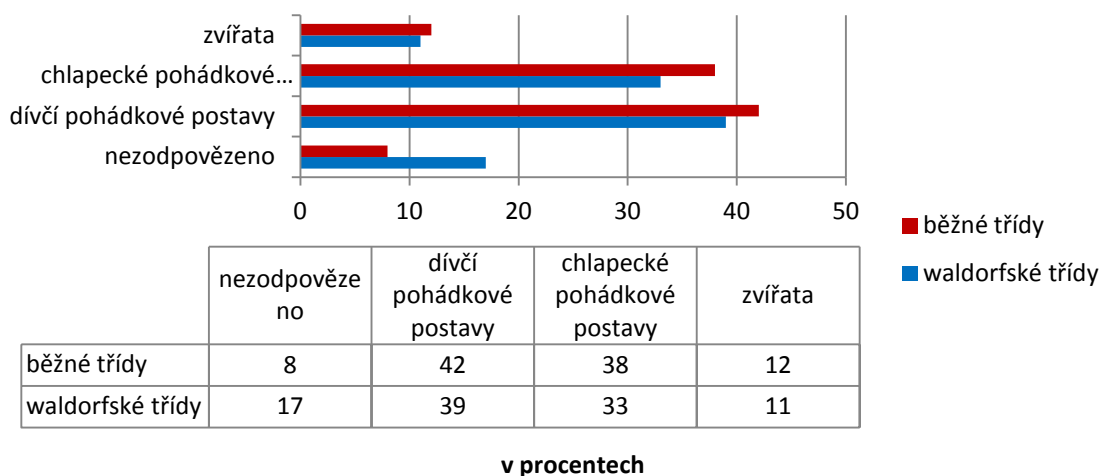
Na tuto otázku odpovědělo kladně 37 % rodičů z *waldorfských tříd*. Tito rodiče uvedli, že si jejich dítě hraje na: dívčí pohádkové postavy – princezny, Minie Mouse, Pipi; chlapecké pohádkové postavy – Spiderman, Mauglí, Bořek stavitel; a na zvířata. Záporně odpovědělo celkem 37 % rodičů a 21 % rodičů uvedlo, že si jejich dítě hraje na nějakou postavu z televize občas. 5 % rodičů na tuto otázku neodpovědělo, což koresponduje s procentem dětí, které se podle rodičů na televizi ne dívají.

Na tuto otázku odpovědělo kladně 25 % rodičů dětí z *běžných tříd*. Jejich dítě si hraje na: dívčí pohádkové postavy – princezny, víly; chlapecké pohádkové postavy – Bořka stavitele, postavy okolo červeného traktůrku; na zvířata. Záporně na tuto otázku odpovědělo 38 % a 31 % rodičů uvedlo, že si jejich dítě hraje na postavy z televize občas, viz graf č. 41 a 42.

Výsledky ukázaly, že si více hrají na nějaké postavy z televize děti z *waldorfských tříd* (37 %) než děti z *běžných tříd* (25 %). Může to být i tím, že děti z druhé skupiny sledují i pořady pro starší děti a mládež, a tak se s postavami z nich nedokážou ještě identifikovat.



**Graf č. 42 Hraní na postavy z televize**



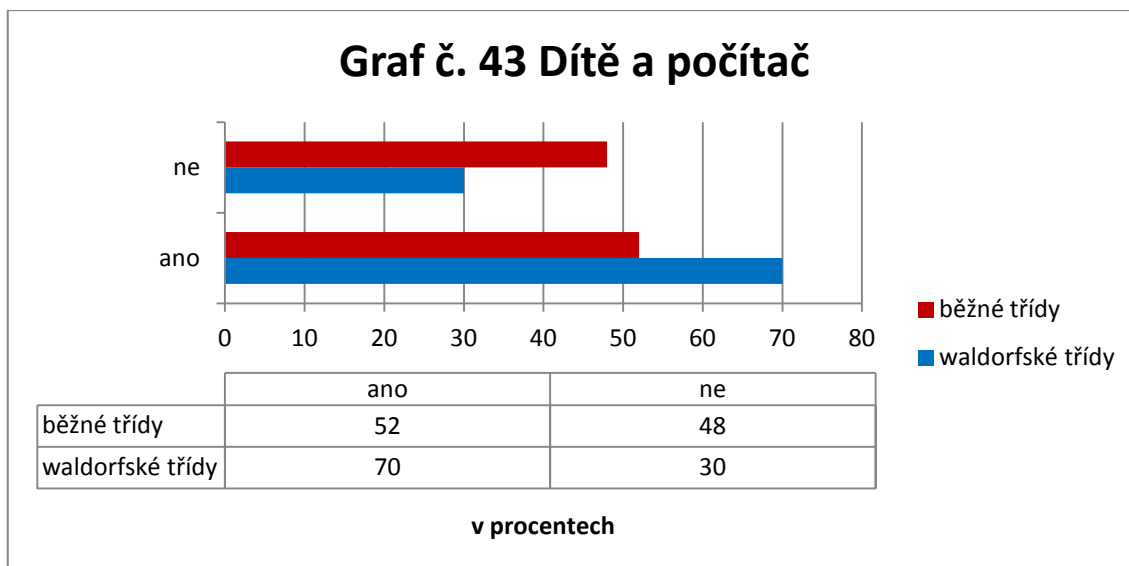
### 15. Tráví Vaše dítě nějakou dobu na počítači?

Dále mě zajímalo, zda rodiče pouštějí děti na počítač. 70 % rodičů z *waldorfských tříd* na tuto otázku odpověděli kladně. Záporně odpovědělo 30 % rodičů.

V *běžných třídách* odpovědělo na tuto otázku kladně 52 % rodičů. Záporně odpovědělo 48 % rodičů, viz graf č. 43.

Dotazníkového šetření ukázalo, že už děti v předškolním věku přijdou do kontaktu s počítačem. Překvapilo mě, že častěji pouští své děti na počítač rodiče z *waldorfských tříd*. V *běžných třídách* odpovědělo kladně o 18 % méně rodičů než těch z *waldorfských tříd*.





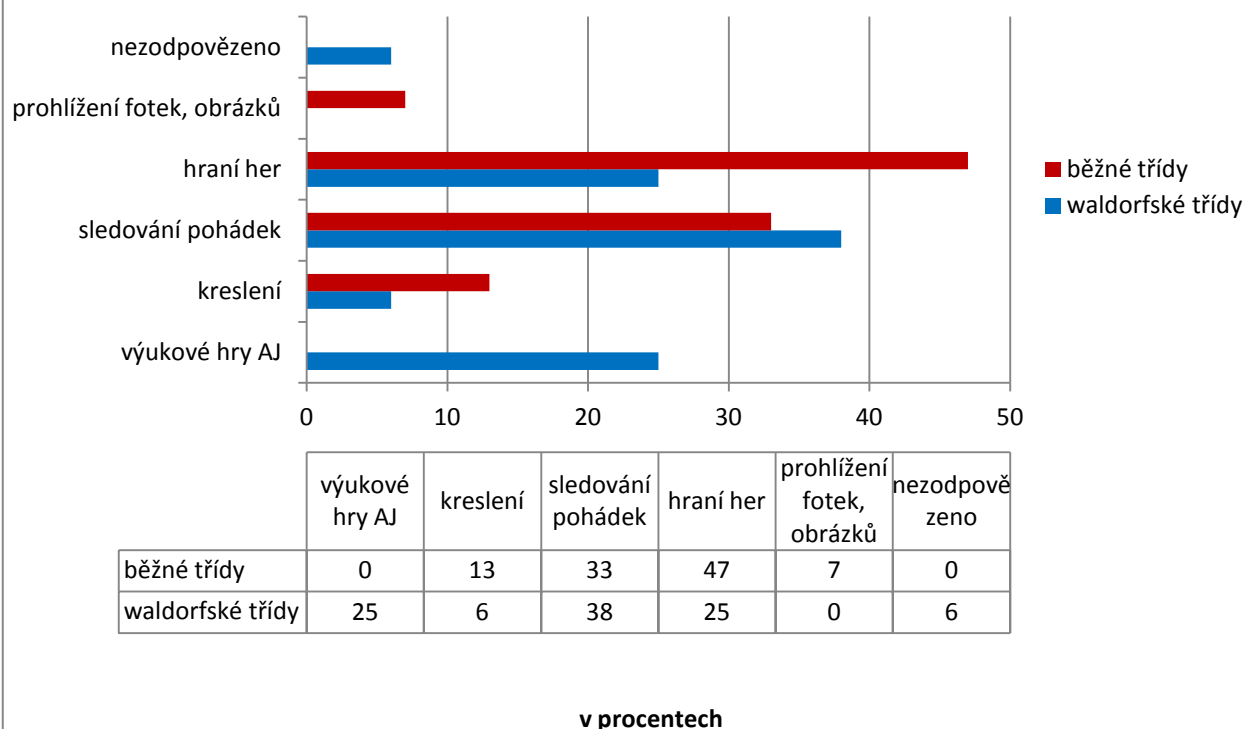
#### **16. V případě, že ano, co dělá na počítači?**

Zajímalo mě, co dítě dělá na počítači, když k němu má přístup. Rodiče z *waldorfských tříd* nejčastěji uvedli, že jejich dítě sleduje pohádky (38 %), hraje hry (25 %), pracuje s výukovými programy angličtiny (25 %), kreslí obrázky (6 %). Tuto otázku nezodpovědělo 6 % rodičů.

Rodiče z *běžných tříd* nejvíce uváděli hraní her (47 %), sledování pohádek (33 %), kreslení obrázků (13 %), viz graf č. 44.

Počítač děti využívají přiměřeně svému věku a rodiče v naprosté většině případů bezpečně vědí, co přesně na něm dítě dělá.

### Graf č. 44 Počítačové programy



#### 17. Objevují se nějaké prvky z PC ve hře Vašeho dítěte?

Na tuto otázku odpovědělo záporně 80 % rodičů z *waldorfských tříd* a 92 % rodičů z *běžných tříd*.

Kladně odpovědělo 15 % rodičů z *waldorfských tříd* a 8 % rodičů z *běžných tříd*. Rodiče z *waldorfských tříd* uvedli, že si jejich dítě hraje na péči o koně a používá ve své hře slova z angličtiny. Rodiče z *běžných tříd* uvedli, že si jejich dítě hraje na Lego City a staví zvířátkům domečky, viz graf. č. 45.

Většina rodičů z obou typů tříd nezaznamenala, že by se děti identifikovaly s postavami z počítačových her a napodobovaly je.

## 12 SHRnutí VÝzkumnÉHO ŠETŘENÍ

Předmětem výzkumného šetření bylo naplnění čtyř cílů týkajících se hry ve věkově heterogenních třídách (srovnání běžné a waldorfské mateřské školy), které byly upřesňovány pomocí osmi výzkumných otázek. K ověření těchto výzkumných otázek bylo využito tří metod – pozorování, dotazníků pro učitelky a pro rodiče a analýza hraček v jednotlivých třídách.

### **Výsledky vztahující se k výzkumným otázkám prvního cíle:**

*1.1 Je způsob hry ve vybraných typech mateřských škol odlišný?*

*1.2 Ve které mateřské škole je více času pro volnou hru dětí?*

K odpovědi na tyto otázky jsou využity výsledky pozorování volné hry dětí ve sledovaných třídách (graf č. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 a 11) a vyhodnocení dotazníku pro učitelky (otázky č. 1, 2, 3, 6, 9, 10 a 13). Při pozorování volné hry dětí jsem sledovala zastoupení typů her, potřebu hrového partnera, potřebu kontaktu s učitelkou, četnost konfliktů ve hře, zasahování učitelky do hry, řešení konfliktů, pomoc starších dětí dětem mladším a zda učitelka vstupuje do hry. Z výsledků vyplynulo, že se způsob hry ve vybraných typech mateřských škol liší pouze **částečně**. Například ve *waldorfských třídách* z pozorování vyplynulo, že při zastoupení typů her byla na prvním místě námětová hra a na druhém místě konstruktivní hra. V *běžných třídách* to bylo naopak, na prvním místě se objevila konstruktivní hra a na druhém místě námětová hra. Učitelky v obou programech jednoznačně uvedly, že při zastoupení typů her převládá námětová hra. Dále se nejčastěji objevovala v obou typech mateřských škol hra ve dvojici a na druhém místě hra ve skupině. Učitelky z *waldorfských tříd* do hry vstupovaly více než učitelky z *běžných tříd*. Nejčastěji se to týkalo usměrnění hry. Ve *waldorfských třídách* docházelo více ke konfliktům u mladších dětí při hře a v *běžných třídách* docházelo častěji ke konfliktům mezi staršími dětmi.

Pozorování se úplně neshodovalo se sdělením učitelek. Byly zaznamenány nesrovnalosti v odpovědích ohledně toho, jak vidí volnou hru učitelky z jedné *waldorfské třídy*.

**Více času pro volnou hru je podle sdělení učitelek v běžných třídách.** Všechny dotazované učitelky z *běžných tříd* uvedly, že se děti v jejich třídách věnují

volné hře 3 a více hodin v průběhu celého dne. Pouze 2 učitelky z *waldorfských tříd* uváděly 3 a více hodin, 1 učitelka uvedla 2–3 hodiny a poslední učitelka uvedla 1–2 hodiny.

V širším kontextu jsem zjišťovala, jaké hry spojují a rozdělují mladší a starší děti (otázky č. 16 a 17). Učitelky z *waldorfských tříd* uvedly, že mladší a starší děti spojují námětové, kolektivní, společenské hry. Učitelky z *běžných tříd* uvedly, že mladší a starší děti spojují námětové a stolní hry. Naopak rozdělují mladší a starší děti podle učitelek z *waldorfských tříd* konstruktivní hry, samostatné hry a manipulační hry. Podle učitelek z *běžných tříd* rozdělují mladší a starší děti nejvíce konstruktivní hry a pohybové hry.

### **Výsledky vztahující se k výzkumným otázkám druhého cíle:**

*2.1 Jsou ve waldorfské mateřské škole pouze hračky z přírodního materiálu?*

*2.2 Jaké hračky preferují mladší a starší děti ve waldorfských mateřských školách?*

K výzkumné otázce 2.1 jsem vytvořila kategorizaci hraček (viz kapitola 11.2). Hračky jsem rozdělila do 13 kategorií. Pro srovnání hraček byl vytvořen graf č. 1 o vybavenosti tříd. Výsledky ukázaly, že **ve sledovaných waldorfských třídách nejsou pouze hračky z přírodního materiálu, ale převažují, a to především v těchto kategoriích: dopravní prostředky, stavebnice, didaktické hračky/pomůcky (puzzle, ostatní druhy), pečovatelské hračky (doplňky k panenkám), reálné věci a hračky (koutek pro kutily – waldorfská třída 1, koutek domácnost) a figurky**. Z pozorování volné hry dětí ve sledovaných *waldorfských třídách* vyplynulo, že mladší děti preferují nejvíce **hru s reálnými věcmi a hračkami** (graf č. 9). Oproti tomu starší děti preferují nejvíce **stavebnice, reálné věci a hračky a sportovní pomůcky** (graf č. 10). Podle učitelek z *waldorfských tříd* mladší děti preferují dopravní prostředky, stavebnice, didaktické hry a pečovatelské hračky (otázka č. 14) a starší děti preferují nejčastěji stavebnice a hru s reálnými věcmi a hračkami (otázka č. 15). U mladších dětí se pozorování a odpovědi učitelek neshodují.

V širším kontextu jsem zjišťovala pomocí anonymního dotazníku, zda je podle učitelek v jejich třídě dostatečné množství hraček a jaké hračky by případně doplnily (otázka č. 11 a 12). Výsledky ukázaly, že většina učitelek je s vybaveností spokojena.

Pokud by je ale mohly doplnit, tak by ve *waldorfských třídách* učitelky rozšířily kategorii dopravních prostředků, pečovatelské hračky, stavebnice a nehotové hračky z přírodního materiálu. Učitelky z *běžných tříd* by hračky dále nedoplňovaly.

### **Výsledky vztahující se k výzkumným otázkám třetího cíle:**

*3.1 Jaké chování učitelky převládá v průběhu volných her v obou typech mateřských škol?*

*3.2 Je přístup učitelky k volným hrám ve waldorfských třídách odlišný?*

Ke zjištění výsledků k těmto výzkumným otázkám mi pomohlo pozorování volné hry dětí (graf č. 6, 11) a dotazník pro učitelky (otázky č. 7, 8 a 9). Z pozorování vyplynulo, že se **učitelky snaží dětem do hry nezasahovat. Většina učitelek z waldorfských tříd se při volné hře zabývá jinou činností, než je pozorování dětí.** Pokud dětem do hry zasahují, tak je to nejčastěji kvůli usměrnění hry, například z důvodu nadměrného hluku, žalování nebo bezpečnosti.

Přístup učitelek ve sledovaných *waldorfských třídách* je **odlišný**. Tyto učitelky se vyjádřily, že se při volných hrách dětí zabývají ještě nějakou jinou „smysluplnou činností“. Například pletly šály, připravovaly si pomůcky na další den a individuálně pracovaly s nejstarší věkovou skupinou dětí. Pouze jedna z nich uvedla, že pozoruje volnou hru dětí.

V širším kontextu jsem se učitelek dotazovala, zda považují hru dítěte za dominantní činnost (otázka č. 4) a zda si myslí, že je hra základní potřebou dítěte v předškolním věku (otázka č. 5). Na obě tyto otázky mi všechny shodně odpověděly kladně.

### **Výsledky vztahující se k výzkumným otázkám čtvrtého cíle:**

*4.1 Jaké důvody vedly rodiče k výběru mateřské školy?*

*4.2 Ovlivňuje mateřská škola nějakým způsobem výběr hraček, které rodiče dětem kupují?*

K výsledkům napomohl anonymní dotazník pro rodiče (otázky 1, 2, 10 a 11). 44 % rodičů dává své dítě do *waldorfských tříd* a 56 % rodičů dává své dítě do *běžných tříd*. Rodiče z *waldorfských tříd* jako nejčastější důvody pro výběr mateřské školy uvedli **blízkost bydliště, že do ní chodil již někdo z rodiny a protože je zaujala filozofie Rudolfa Steinera**. Nejčastějšími důvody rodičů z *běžných tříd* byla **blízkost bydliště a dobré reference** (graf č. 29).

Mateřská škola **ovlivnila 37 % rodičů** pro výběr hračky. Výsledky ukázaly, že častěji jsou ovlivněni rodiče z *waldorfských tříd*, a to v 30 %, oproti rodičům z *běžných tříd*, kteří jsou pouze ve 12 % ovlivněni mateřskou školou. Rodiče z *waldorfských tříd* uvedli větší druhovou variabilitu hraček převzatých z jejich tříd. Rodiče svým dětem koupili dřevěné kostky, magnetickou stavebnici, vláčko-dráhu, přírodní materiály na hraní (látky, dřevo, háčkové hračky), „Equibrio“ a „Double“ (graf č. 38).

V širším kontextu jsem dále zjišťovala, zda rodiče byli někdy přítomni ve třídě (otázka č. 3), zda znají spolužáky svého dítěte (otázka č. 4), jestli organizovali nějakou hru (otázka č. 6), jaký vidí přínos či zápor v heterogenní skupině (otázky č. 7, 8), jakou by volili třídu (otázka č. 9), zda jejich dítě sleduje televizi (otázky č. 12, 13, 14) a zda tráví nějakou dobu na počítači (otázky č. 15, 16, 17). Výsledky ukázaly, že častěji byli přítomni ve třídě rodiče z *waldorfských tříd*, a to nejen u příležitosti besídek a slavností, ale také pomáhají při přípravě akcí pro děti (graf č. 30). V *běžných třídách* byli rodiče přítomni pouze u příležitosti besídky. Těsnější spolupráce mateřské školy s rodiči je tedy ve *waldorfských třídách*. Výzkumné šetření ukázalo, že rodiče v obou typech mateřských škol znají spolužáky svého dítěte, ale ve *waldorfských třídách* se děti častěji stýkají se spolužáky i mimo třídy (graf č. 31, 32). Ve sledovaných *waldorfských třídách* se rodiče častěji účastní nepřímé podpory dětských aktivit a přípravy náplně programů (graf č. 33). Tito rodiče uvedli větší druhovou pestrost spolupráce s mateřskou školou oproti rodičům z *běžných tříd*. Rodiče z *waldorfských tříd* spatřují přínos heterogenní třídy nejčastěji v pomoci mladším dětem, přípravě pro život a v tom, že jejich dítě pozná i druhé pohlaví (graf č. 34). Také si uvědomují, že pedagogická práce v heterogenních třídách je pro učitelku náročnější. Poměrně velké procento rodičů ve *waldorfských třídách* se k dané problematice bohužel nevyjádřilo.

Rodiče z *běžných tříd* spatřují přínos nejčastěji také v pomoci mladším dětem, přípravě pro život, v tom, že děti poznají i druhé pohlaví a že sourozenci mohou být spolu ve třídě. V obou programech se rodiče v přínosu věkově heterogenní skupiny

shodli. Výsledky ukázaly, že rodiče z *běžných tříd* vidí větší variabilitu v přínosu pro dítě. Naopak problémy v heterogenních třídách vidí rodiče z *waldorfských tříd* v kladení větších požadavků na učitelku a v horší přípravě pro předškolní děti. Rodiče z *běžných tříd* uvedli jako problém odlišné potřeby dětí a horší přípravu pro předškolní děti (graf č. 35). V obou typech tříd neodpověděla na dané otázky téměř jedna třetina rodičů. Pokud by si rodiče z *waldorfských* i *běžných tříd* vybírala nyní, většina rodičů předškolních dětí by volila stejnou třídu (graf č. 36).

Rodiče se u většiny dětí z obou sledovaných tříd vyjádřili, že se děti dívají na televizi (graf č. 39). Děti z *waldorfských tříd* nejčastěji sledují dětské programy, dokumentární filmy o zvířatech a hudební pořady. V *běžných třídách* děti nejčastěji sledují dětské programy a programy pro starší děti (graf č. 40). Výsledky ukázaly, že si častěji na nějaké postavy z televizních programů hrají děti z *waldorfských tříd* (graf č. 41, 42). Může to být i tím, že děti z *běžných tříd* sledují i pořady pro starší děti a s postavami z nich se nedokážou identifikovat. Výsledky ukázaly, že rodiče z *waldorfských tříd* svým dětem častěji pouští počítač než rodiče dětí z *běžných tříd*. Děti z *waldorfských tříd* se nejčastěji doma dívají na pohádky, hrají hry a zabývají se výukovými programy angličtiny. Děti z *běžných tříd* také hrají na počítači hry, sledují pohádky a kreslí obrázky. Rodiče z obou programů mají přehled, co na počítači děti dělají (graf č. 43, 44, 45). Většina rodičů z obou typů tříd nezaznamenala, že by děti napodobovaly nějaké prvky z počítačových her.

## 13 DISKUZE

Z pozorování volné hry dětí, dotazníků od učitelek a od rodičů ve *waldorfských* a *běžných třídách* vyplynuly některé skutečnosti k diskuzi, které se ve většině případů vztahují k výzkumným otázkám.

Prvním zajímavým zjištěním bylo, že způsob hry ve *waldorfských* a *běžných třídách* se liší jen částečně. Domnívala jsem se, že častěji do hry dětí budou spíše zasahovat učitelky z *běžných tříd*. Pozorování ale ukázalo, že častěji do volné hry zasahovaly učitelky z *waldorfských tříd*. Snažily se dětem věnovat i při jejich volné hře a častěji dětem do hry zasahovaly. Učitelka z *waldorfské třídy 1* a učitelka z *běžné třídy 4* neměly tak přesný přehled o konfliktech ve hře, o preferenci her a hraček ve svých třídách a vztazích dětí při hře. Bylo by zajímavé sledovat chování učitelek v delším časovém úseku v době spontánních her dětí. Jedna paní učitelka z *waldorfské třídy* mi do dotazníku uvedla, že se učitelka má vždy věnovat dětem. S tímto názorem souhlasím pouze částečně, protože při volné hře by každá učitelka měla pozorovat hru dětí, ale zasahovat do jejich hry, jen když je to opravdu nutné. Je také otázkou, jak pojem „věnovat se dětem“ učitelky chápou. Také se ukázalo, že chápou jako volnou hru vedení dětí při činnostech typu tkání a pletení. Je otázkou, zda toto je volná hra. Čas pro volnou hru dětí viděly učitelky z *waldorfských* i *běžných tříd* odlišně.

Ve sledovaných *waldorfských třídách* nebylo vybavení hraček jen z přírodních materiálů, ale objevovaly se tam i hračky vyrobené z plastu. To mě velice překvapilo. Domnívala jsem se, že ve *waldorfských třídách* jsou vždy pouze hračky z přírodních materiálů. Možná to bylo i tím, že *waldorfské třídy* byly součástí běžné mateřské školy. Smolková ve své knize *Dítě v úctě přijmout* (2007) uvádí, že hračky a předměty by měly být vyrobené z přírodních materiálů, protože v sobě nesou stále svou životní sílu, která oslovuje smysly dětí. S tímto názorem se v případě *waldorfských tříd* ztotožňuji, ale realita je zřejmě jiná. Ve *waldorfských mateřských školách* by měly být podle teorie waldorfské pedagogiky jednoduché i „nehotové“ hračky. Měly by zde být různě veliké kameny, mušle, různé kusy dřeva, větvičky a špalky. To vše jsem v těchto pozorovaných třídách viděla. Tyto jednoduché materiály v dětech probouzejí fantazii a ponechávají jim při hraní naprostou volnost (Kranich, 2000). To se z větší části potvrdilo alespoň v jedné ze dvou *waldorfských tříd*.



Snažila jsem se zorientovat ve vybavení hraček v obou typech mateřských škol. Bylo zjištěno, že více hraček převažuje ve *třídách běžného typu*. Některé výsledky vykazují určitou podobnost a malé rozdíly či shoda mezi třídami může být zapříčiněna také například nákupem hraček pro celou školu. Zajímavé by bylo ještě srovnat třídy v samostatné *waldorfské mateřské škole* a samostatné třídy v *běžné mateřské škole*.

Zajímavým zjištěním pro diskuzi je, jak se vlastně učitelky během dětské volné hry ve většině mateřských škol chovají. Zastávám názor, že by při volné hře měly učitelky děti aktivně sledovat. Domnívám se, že pokud se učitelky věnují jiné činnosti, než je pozorování volné hry dětí, nemohou mít o dětech přehled. Z výzkumného šetření vyplynulo, že se učitelky příliš neorientují v hrách dětí. Možná by bylo dobré dále sledovat, jak vnímají dětskou hru. Převažuje názor, že nejstarší děti již čas na volnou hru nepotřebují. Bylo by zajímavé zjistit na tuto problematiku obecnější názor učitelek.

Zajímavé podněty přinesly také otázky, které se přímo nevztahovaly k cílům práce a výzkumným otázkám. Výsledky ukázaly, že ve sledovaných *waldorfských třídách* se rodiče častěji účastní besídek, slavností, ale také se podílejí na nepřímé podpoře dětských aktivit a přípravě náplně programů pro děti. Oproti tomu rodiče z *běžných tříd* se činností ve třídě neúčastní. Domnívám se, že by bylo dobré, kdyby se učitelky z *běžných tříd* snažily více zapojit rodiče i do dalších aktivit a hledaly způsoby, jak to učinit.

Rodiče dokázali uvést přínosy i problémy, které se mohou objevit ve věkově heterogenních třídách. Škoda jen, že se jedna třetina rodičů k této problematice nevyjádřila. Vysvětluji si to tak, že o této problematice příliš nepřemýšleli. Přínos například spatřovali rodiče v obou programech v pomoci mladším dětem, také přípravě pro život a v tom, že jejich dítě pozná i druhé pohlaví. Naopak problémy spatřovali v horší přípravě na školu a odlišných potřebách dětí.

Další zajímavou otázkou je, zda může mateřská škola udělat něco pro to, aby více propagovala kvalitní nebo didaktické hračky. Myslím si, že by učitelky mohly rodičům nabídnout nějaká doporučení kvalitních hraček. To by rodičům pomohlo zorientovat se ve velkém množství hraček a didaktických pomůcek. V dnešní době je jich na trhu spousta a někdy je velmi náročné vybrat vhodnou hračku adekvátní pro daný věk dítěte.

## ZÁVĚR

Na základě teoretických poznatků, které jsem čerpala z odborné literatury, vznikla první část mé diplomové práce. V té jsem se zaměřila na teoretická východiska pojetí hry, na vývoj potřeby vrstevníků a na waldorfské pojetí předškolního vzdělávání. Také jsem se zabývala hrou v mateřské škole, jejími znaky, hrou ve vývoji dítěte, vytvářením podmínek pro hru a rolí učitelky při volné hře.

Praktická část sledovala problematiku srovnání hry v běžných a waldorfských mateřských třídách, vybavení hraček v jednotlivých třídách a úlohu učitelek při volné hře dětí.

Cílem bylo srovnat hry dětí v běžné a waldorfské mateřské škole. Pozorování volné hry dětí ukázalo, že ve waldorfských třídách i v běžných třídách si děti nejčastěji hrají na námětové a na konstruktivní hry. Nejčastěji se objevovala v obou typech mateřských škol hra ve dvojici a hra ve skupině. Učitelky pracující ve waldorfských třídách do hry vstupovaly více než učitelky pracující v běžných třídách. Pomocí dvou metod pozorování volné hry dětí a dotazníkového šetření bylo zjištěno, že způsob volné hry se ve vybraných mateřských školách liší pouze částečně. Tato zjištění naplnila podstatu 1. cíle.

Dalším cílem bylo zorientovat se ve vybavení hraček v mateřské škole běžného typu a ve waldorfské mateřské škole a zjistit, s čím si hrají mladší a starší děti a jaké hračky preferují. Výsledky ukázaly, že ve sledovaných mateřských školách běžného typu jsou třídy vybaveny hračkami lépe než ve sledovaných waldorfských třídách, a to v těchto kategoriích: dopravní prostředky, doplňky k dopravním prostředkům, pečovatelské hračky, stavebnice, společenské hry, plyšové hračky a sportovní nářadí. Z pozorování vyplynulo, že mladší děti v běžných třídách preferují stavebnice, reálné věci a hračky, společenské hry a dopravní prostředky. Naopak starší děti preferují stavebnice, didaktické hry, sportovní pomůcky a plyšové hračky.

Ukázalo se, že ve sledovaných waldorfských třídách nejsou pouze hračky z přírodního materiálu, i když u některých typů hraček převažují. Z pozorování vyplynulo, že mladší děti preferují nejvíce hru s reálnými věcmi a hračkami. Naopak starší děti preferují nejvíce stavebnice, následně reálné věci a hračky a sportovní pomůcky. Zajímavé bylo zjištění o větší variabilitě přírodního herního materiálu v těchto waldorfských třídách. Tato zjištění naplnila podstatu 2. cíle.

Třetím cílem bylo sledovat úlohu učitelky ve volné hře dětí ve vybraných mateřských školách. Bylo zjištěno, že se učitelky snaží dětem do jejich hry nezasahovat. Některé učitelky uvedly, že se při volné hře zabývají jinou činností, než je pozorování dětí. Dále uvedly, že do hry dětí nejčastěji zasahují při usměrnění hry. Učitelky z waldorfských tříd se častěji při volné hře zabývaly jinou činností – například pletly šálky, připravovaly pomůcky na další den, háčkovaly panenky. Přístup učitelek ve sledovaných waldorfských třídách je odlišný. Tato zjištění naplnila podstatu 3. cíle.

Čtvrtým cílem bylo zjistit, s jakým záměrem si rodiče volí vybrané mateřské školy a zda v rodinách ovlivňuje mateřská škola výběr hraček. Dotazníkové šetření ukázalo, že rodiče v obou typech tříd si nejčastěji vybírají mateřskou školu podle blízkosti bydliště, pokud do ní již chodil někdo z rodiny a také přihlížejí, zda má daná mateřská škola u rodičů dobré reference. Někteří rodiče z waldorfských tříd zmínili ohled na Steinerovu filozofii. Mateřská škola ovlivnila celkem 37 % rodičů při výběru hračky. Výsledky ukázaly, že častěji jsou ovlivněni rodiče z waldorfských tříd. Také tito rodiče se aktivněji zapojují do reálné práce s dětmi. Tato zjištění naplnila podstatu 4. cíle.

Zpracováním diplomové práce jsem získala hlubší vhled do hry v mateřské škole ve dvou odlišných programech mateřských škol a uvědomila si přínos hry pro dítě i to, jak hru ovlivňuje přístup učitelky a že se hry ve sledovaných waldorfských i běžných třídách mateřských škol zásadně neliší, i když některé druhy hraček/pomůcek a materiálů jsou odlišné.

Poznatky a postřehy, které vyplynuly z volné hry dětí ve sledovaných třídách, mi poskytly mnoho cenných informací. Uvědomila jsem si, že by bylo přínosné například zařadit přírodniny a přírodní materiály do vybavení běžné třídy mateřské školy. Dále by jistě bylo dobré snažit se více začlenit rodiče/rodiny do vzdělávací práce s dětmi.

## LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

AUTORSKÝ KOLEKTIV, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004

BĚLINOVÁ, L. A KOL. *Metodika výchovné práce v jeslích a mateřských školách*. Praha: SPN 1986

BLATTMANOVÁ, E., BLUMEOVÁ, CH. A KOL. *Výchova a zdraví našich dětí*. Praha: FABULA, 2011. ISBN 978-80-86600-74-1

BORECKÝ, V., *Světy hraček*. Praha: ÚV Českého svazu žen MONA, 1982

BRUNCLÍKOVÁ, J., *Stoleté výročí Montessori hnutí*. 2007 (dostupné na [www.montessori.cz](http://www.montessori.cz))

CAIATIOVÁ, M. DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A., *Volná hra*. Praha: PORTÁL, 1995. ISBN 80-7178-011-1

DEISSLER, H., *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: PORTÁL, 1994, ISBN 80-7178-010-3

ELMANOVÁ, O. *Dítě a hračka*. Praha: SPN, 1964.

FINK, E., *Hra jako symbol světa*. Český spisovatel, 1993

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: PORTÁL, 1997. ISBN 80-7178-063-4

GAJDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. A KOL. *Začít spolu*. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání, Praha: PORTÁL, 2003. ISBN 80-7178-815-5

GRUNELIUSOVÁ, E., *Výchova v raném dětském věku*. BALTAZAR, 1992. ISBN 80-900307-3-4

HAVLÍNOVÁ, M. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: PORTÁL, 2008. ISBN 978-80-7367-487

HEYDEBRAND, C. *O duševní podstatě dítěte*. Praha: BALTAZAR, 1993. ISBN 80-85791-00-5

- HUIZING, J., *Homo ludes*. Praha: MLADÁ FRONTA, 1972
- JIRÁSEK, J., VANČUROVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M. *Hrajeme si doopravdy*. Praha: AVICENUM 1983
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: GRADA, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: GRADA, 2005. ISBN 80-247-0852-3
- KRANICH, E., M., *Waldorfské školy*. Semily: OPHERUS, 2000. ISBN 80-902647-2-7
- LAINGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. GRADA, 2005. ISBN 80-7169-195-X
- MASNEROVÁ, L. Diplomová práce – *Volná hra 2 – 4 letých dětí v cizojazyčné MŠ*, Pedf UK v Praze 2010.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dítěte*. Praha: PORTÁL, 2013. ISBN 978 – 80 – 262 – 0519 – 7
- MERTIN, M. GILLERNOVÁ, I., *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: PORTÁL, 2003, ISBN 978-80-7367-627-8
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: PANORAMA, 1978
- MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1988
- MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M., *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8
- MLEJNEK, J., *Dětská tvořivá hra*. Praha: ISOS, 1997. ISBN 80-70-68-104-7
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika 2. Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec:technická Univerzita: 2004. ISBN 80–7083–786–1
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: PORTÁL, 2003. ISBN 80-7178-847-3

OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J., *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: UK v Praze, 2005. ISBN 80-7290-251-2

PRŮCHA, J., *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: PORTÁL, 2001. ISBN 80-7178- 584-9

PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. Praha: PORTÁL, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN, 1963

SMOLKOVÁ, T., *Dítě v úctě přijmout*. Praha: MAITREA, 2007. ISBN 80-903761-2-6

STEINER, R., *Výchova ke svobodě*. Praha: BALTAZAR, 1991. ISBN 80-900307-2-6

SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: PORTÁL, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: PORTÁL, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

SVOBODOVÁ, E., *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: RAABE, 2007 ISBN 978-80- 86307- 39-8

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido 1996

TITĚRA, D. A KOL. *Hračka, konstrukce a výroba*. Praha: STÁTNÍ NAKLADATELSTVÍ TECHNICKÉ LITERATURY, 1963.

VAGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Dětství, dospělost a stáří. Praha: PORTÁL, 2000. ISBN 80-7178-308-0

ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal*. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: PORTÁL, 1997. ISBN 80-7178-071-5

**Časopisy:**

Hajnová, Smysluplné hraní. Studánka, 1997

Kozlová K., Hra, význam hračky v dnešní době. Člověk a výchova. Ročník 7, 2003

**Další informační zdroje:**

ŠVP Sokolovská 2013

ŠVP Severní sídliště 2013

